



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANA CRISTINA MIRANDA DUGOIS**

**CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE INDICADORES PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL E INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

Presidente Prudente - SP  
2025



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANA CRISTINA MIRANDA DUGOIS**

**CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE INDICADORES PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL E INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

Tese, apresentado a Pró-Reitoria de pesquisa de Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moryia Schlünzen

Presidente Prudente - SP  
2025

### Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371.9 Dugois, Rosana Cristina Miranda.  
D867c Construção colaborativa de indicadores para políticas de educação especial e inclusiva em um Município do Interior Paulista. / Rosana Cristina Miranda Dugois. – Presidente Prudente, 2025.  
223 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2024.

Bibliografia.  
Orientadora: Profa. Dra. Camélia Santana Murgo.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas de inclusão. I. Título.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE

Aos quatro dias, do mês de abril, ano de dois mil e vinte e cinco, às dez horas, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, ROSANA CRISTINA MIRANDA DUGOIS, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: “Educação”, submeteu-se à Defesa da Tese intitulada: “CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE INDICADORES PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA”, perante a Banca Examinadora composta pelos professores doutores: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (orientadora) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista, Ademir Henrique Manfré (membro interno) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (membro interno) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista, Katia de Abreu Fonseca (membro externo) – Unesp/Universidade Estadual Paulista e Daniela Melaré Vieira Barros (membro externo) – UAB-PT/Universidade Aberta de Portugal. Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento, cujo resultado foi:

Aprovado(a)     Aprovado (a) com reformulações<sup>1</sup>     Reprovado (a)

Nada mais a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, foi assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

---

<sup>1</sup> O prazo para reformulações necessárias, quando indicadas pela banca, não poderá exceder dois meses.

## Central de Assinaturas Eletrônicas

### Sobre o documento

---

Assunto: Documento eletrônico  
Status do documento: Concluído  
Data de criação do documento: 04/04/2025 15:39  
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília  
Número de assinaturas: 5  
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6086799)

### Signatários do documento

---

**ADEMIR HENRIQUE MANFRE (PROFESSOR)**

ademirmanfre@yahoo.com.br  
Recebido em 04/04/2025 15:39  
Assinado em 04/04/2025 16:45  
Assinatura Interna UNOESTE  
Usando endereço IP: 179.107.4.235  
ID da assinatura: 4651852

**ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (PROFESSOR)**

tomoefct@gmail.com  
Recebido em 04/04/2025 15:39  
Assinado em 04/04/2025 17:07  
Assinatura Interna UNOESTE  
Usando endereço IP: 179.127.64.9  
ID da assinatura: 4651851

**DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)**

danielle@unoeste.br  
Recebido em 04/04/2025 15:39  
Assinado em 08/04/2025 10:05  
Assinatura Interna UNOESTE  
Usando endereço IP: 177.131.33.2  
ID da assinatura: 4651853

**DANIELA MELARÉ VIEIRA BARROS (SIGNATÁRIO EXTERNO)**

dmelare@gmail.com  
Recebido em 04/04/2025 15:39  
Assinado em 04/04/2025 17:32  
Assinatura Interna UNOESTE  
Usando endereço IP: 2001:818:e3ce:d300:98b5:5690:7015:3f58  
ID da assinatura: 4651855

**KATIA DE ABREU FONSECA (SIGNATÁRIO EXTERNO)**

katia.fonseca@unesp.br  
Recebido em 04/04/2025 15:39  
Assinado em 05/04/2025 08:02  
Assinatura Interna UNOESTE  
Usando endereço IP: 179.235.4.85  
ID da assinatura: 4651854

---

URL do documento: <https://www.unoeste.br/oa/cf374c88>

Assinatura digital do documento: f0d94253ad059806b6b658588ed32df12c4e9f7e424ae9de851432fd05407e9

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - APEC

À minha mãe, Thereza, *in memoriam* Sua força e determinação me fez acreditar que poderia alcançar os sonhos por mais distantes que fossem...Sempre estive ao meu lado, se alegrando a cada uma de minhas conquistas. Seu lema foi “Superação”, o que sempre me motivou e encorajou a nunca desistir e sempre recomeçar.

## AGRADECIMENTOS

Se foram quatro anos... Me recordo por vezes sonhar em conquistar o título de Doutora na área da educação. Percorri por mais de trinta e dois anos pela educação, o que me fascinou ocasionado uma reforma íntima como pessoa e profissional. No entanto, a ideia de ingressar em um programa de Doutorado parecia algo distante de minha realidade. Porém, tudo aconteceu conforme os desígnios de Deus, no momento adequado. Foi uma jornada repleta de luz e suavidade, na qual reconheci a relevância das pessoas que cruzaram meu caminho; senti-me guiada por cada um dos que estiveram ao meu lado. Guardarei todos vocês comigo para sempre. A minha eterna gratidão a cada um de vocês:

Agradeço a Deus por tornar possível a minha realização plena e me guiar na trilha do amor, permitindo que eu espalhasse esse sentimento tão sublime.

A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen, minha orientadora, por ter acreditado no meu projeto inicial, que embora com algumas complexidades, soube enxergar minha intenção. Porém, ao conhecê-la em primeiro momento durante fase de entrevista, fiquei literalmente ansiosa e certa de partir para uma próxima oportunidade. Ao consultar o resultado final de aprovação, fiquei surpresa! Que alegria e receio ao mesmo tempo. Mas ao conhecê-la como pessoa e profissional, refiz meus conceitos sobre ela, me acolheu como uma mãe intelectual, quanto aprendizado! Não soltou das minhas mãos nos momentos desafiadores. Foi uma escolha acertiva, não a substituiria por nada. Obrigada por existir na minha vida e pelo reconhecimento da minha caminhada acadêmica. Hoje minha amiga e minha inspiração.

“[...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.[...]”. (Paulo Freire, 1996).

A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, gratidão pela valiosa colaboração e apoio em minha jornada acadêmica. Você sempre foi uma professora admirável e uma grande fonte de inspiração. Sua entrega e gentileza dão vida a uma nova perspectiva educacional, caracterizada pela simplicidade e pela

busca incessante por equidade e justiça frente às diferenças, você é uma visionária na humanização da sociedade. "Professora Dani", carinhosamente é assim que te chamo, te eternizarei em minha vida. Sou grata por tudo, por suas lutas e pelas conquistas que alcançamos juntas.

“[...] Professores brilhantes ensinam para uma profissão. Professores fascinantes ensinam para a vida [...]. (Augusto Cury, 2003).

A Prof<sup>a</sup>. Dra Katia de Abreu Fonseca, Quero expressar minha sincera gratidão pela sua valiosa contribuição ao longo do meu doutorado. Foi um verdadeiro privilégio ter recebido suas orientações motivadas na sua vasta experiência. Suas observações perspicazes e seu suporte dedicado foram essenciais para o meu trabalho. Sua presença na minha banca de qualificação e defesa acrescentou muito significado ao momento e me motivou a buscar sempre a excelência. Gratidão Professora Kaká, por tudo o que aprendi com você e por ter desfrutado do seu apoio generoso.

“[...] “O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis [...]”. (Fernando Pessoa, 2016)

A Prof<sup>a</sup> Dra Daniela Melaré Vieira Barros, quero expressar minha profunda gratidão pela sua valiosa participação em minha jornada de doutorado. Foi um grande privilégio ter a sua orientação cuidadosa e a sabedoria que você acumulou ao longo do tempo. Suas contribuições significativas e seu olhar atento foram essenciais para o meu trabalho. Sua presença ilustre na minha banca de qualificação e defesa não só a enriqueceu, mas também me motivou a sempre buscar o meu melhor. Agradeço por tudo o que aprendi com você e por todo o apoio que tive.

“[...] Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota [...]”. (Madre Teresa de Calcutá).

Ao Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré, Com alegria e leveza, fez com que a elaboração da minha tese se tornasse uma experiência envolvente e recompensadora. Suas orientações ampliaram minhas possibilidades de pesquisa e foram fundamentais para a qualidade do meu trabalho. A forma como você compartilhou seu conhecimento e experiências teve um impacto positivo em minha

jornada, intensificando as minhas descobertas . Agradeço pela sua ajuda, que trouxe benefícios significativos para minha investigação.

“[...] As coisas mais simples da vida são as mais extraordinárias, e só os sábios conseguem vê-las [...]”. (Paulo Coelho, 1988).

As minhas estimadas amigas Fernanda Aparecida Augusto Ferrari, Jucimara Pagnozi Voltarelli, Paula Renata Amorin dos Santos, que durante esta jornada do doutorado iluminaram meu percurso e me ajudaram a ver cada obstáculo como uma chance de evolução. Sou grata por terem me escolhido em meio a tantas pessoas fascinantes. Sem a companhia de vocês, meu curso de Doutorado teria sido mais isolado e menos cheio de felicidade. Agradeço por cada instante vivido juntas, pelas risadas, pelos momentos de tristeza, pelo suporte e pelo carinho que sempre trocamos.

A todos os participantes da pesquisa, incluindo os alunos do curso de formação e os professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que prontamente concordaram em se envolver neste estudo e responderam ao questionário com sinceridade e respeito. Foi possível perceber em cada um de vocês a aspiração por uma representação que busque aprimorar a formação e a profissionalização docente. Durante os encontros, a recepção foi bastante calorosa, e não posso esquecer os momentos do “cafézinho”, onde surgiram diversas narrativas de desabafos sobre as preocupações que os afligiam. Minha gratidão especial vai para a Coordenadora da área de educação especial, que foi minha aliada e sempre me recebeu com muito carinho na Secretaria Municipal de Educação, local onde a pesquisa foi conduzida. Por fim, agradeço à Exma Sra. Secretária de Educação, que autorizou a realização deste estudo, considerando-o uma valiosa contribuição para a educação no município.

Meu reconhecimento e agradecimento a todos os meus professores do curso PPGE – Doutorado em Educação na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Cada um de vocês foram muito importantes na construção do meu projeto. Vou levar comigo sempre o que aprendi com cada um de vocês.

Aos meus alunos do curso de formação inicial em pedagogia, que sempre

confiaram que a educação é prioridade e que o educador é o agente dessas oportunidades. Por meio de suas inquietações, vocês me oportunizaram a realizar esta pesquisa que agora me confere o título de Doutora em Educação. Meu compromisso com vocês vai além da sala de aula; estou dedicada a continuar contribuindo para a formação de vocês e da sociedade como um todo. Agradeço de coração a cada um de vocês.

Ao meu pai, Eduardo Dugois, que esteve presente em todos os momentos da construção do meu trabalho, sempre me incentivando a continuar e nunca parar. Foi meu companheiro nas viagens para a cidade de Presidente Prudente.

À minha filha, Maria Eduarda Miranda Dugois, que sempre esteve comigo, incentivando-me e apoiando-me nesse caminhar, com muito entusiasmo, lado a lado, e que com muito carinho, entendeu minha ausência por estar me dedicando ao curso, sua presença fez toda a diferença para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço à CAPES pela concessão de Bolsa de Estudos, sem a qual não conseguiria me manter nessa jornada tão importante.

*“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.*

*“Sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/ situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões...”*

*Maria Teresa Eglér Mantoan*

## RESUMO

### **Construção colaborativa de indicadores para políticas de educação especial e inclusiva em um município do interior paulista**

Esta Tese está vinculada à linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) do Campus de Presidente Prudente, estado de São Paulo (SP). Esta tese foi defendida comprovando a necessidade de levantar orientações para a formação dos discentes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, docentes que atuam com Estudantes Público da Educação Especial (EPEE). O Objetivo desta tese consistiu em analisar quais mudanças ou intervenções se fazem necessárias nas políticas educacionais e diretrizes que estruturam os cursos de formação inicial em pedagogia, a partir de um processo formativo discente e docente que atua no AEE, com foco na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em um município do interior do estado de São Paulo, localizado a Noroeste do estado, segundo a abordagem CCS. A organização do trabalho está caracterizada em formato *multipaper*. A abordagem da pesquisa é qualitativa, pautado em estudo de caso explicativo e instrumental tendo em sua composição vários estudos que corroboram ao processo formativo vivenciado. No primeiro estudo, foram examinadas as deficiências teóricas e práticas que os docentes da educação regular enfrentam ao trabalhar com os EPAEE, além das técnicas adotadas para atenuar essas dificuldades. A pesquisa adotou uma abordagem analítica e interpretativa, utilizando análise documental e bibliográfica. O segundo estudo, teve como objetivo analisar as políticas públicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura em pedagogia, focando nas iniciativas voltadas para a formação inicial e continuada dos educadores. Essa análise buscou compreender como essas ações se articulam e se consolidam para desenvolver competências docentes que favoreçam a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Para isso, foi empregada a metodologia de revisão sistemática da literatura, além de relatos de estudantes do curso de pedagogia em uma cidade do interior de São Paulo, situada na região oeste do estado. O estudo três destacou a relevância e o avanço das pesquisas científicas relacionadas aos processos formativos de professores, administradores de políticas educacionais, questões internacionais e interculturalidade voltadas para a inclusão. A

abordagem utilizada para essa investigação foi a revisão bibliográfica. No quarto estudo, o objetivo foi compreender o ambiente organizacional relacionado às políticas públicas e às Diretrizes Curriculares Nacionais e do Estado de São Paulo, no que diz respeito à formação inicial. Essa análise se concentrou no diálogo entre três Instituições de Ensino Superior (IES) de uma cidade do interior do noroeste paulista, utilizando análise de documentos e revisão bibliográfica. No quinto estudo o objetivo foi reconhecer os princípios fundamentais que orientam a aprimoração dos documentos da SME de uma cidade do interior de São Paulo, localizada a Noroeste do estado e das Diretrizes Curriculares relacionadas aos estágios nos cursos de Pedagogia, por meio de um processo formativo, e assim, enriquecer a formação inicial e contínua para a inclusão do EPAEE em turmas regulares, contando com o suporte da educação especial. No sexto estudo, o objetivo se deu em analisar os estudos científicos realizados, que se interconectam referenciando a tese, se traduz em propostas e sugestões de melhorias que promovam possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho docente com maior segurança e domínio junto ao EPAEE, atendendo ao que preconiza as políticas públicas educacionais em relação à educação inclusiva, de acordo com as suas atribuições e diretrizes. Como resultado a pesquisa revela que, após uma análise colaborativa de intervenção, é necessário revisar as políticas dos processos formativos iniciais e continuados. Isso implica na implementação de programas de políticas públicas, como a curricularização da extensão, a residência pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), nos Projetos Curriculares das Instituições de Ensino Superior, especialmente nos cursos de licenciatura. Além disso, é fundamental que essa proposta esteja integrada às políticas de formação local, levando em conta o contexto social e reduzindo a distância entre teoria e prática educacional. Dessa forma, os futuros educadores poderão obter uma qualificação profissional que contribua para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** processos formativos Inicial e continuada; políticas educacionais; educação especial e inclusiva; Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

## **ABSTRACT**

### **Collaborative construction for special and inclusive education policies in training processes**

This thesis is linked to the research line "Public Policies in Education, Formative Processes and Diversity" of the Postgraduate Program in Education at the University of Western Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente Campus, São Paulo state (SP). This thesis was defended demonstrating the need to raise guidelines for the training of undergraduate students in Pedagogy courses, teachers who work with Students with Special Educational Needs (SEE). The objective of this thesis was to analyze what changes or interventions are necessary in the educational policies and guidelines that structure initial teacher training courses in pedagogy, based on a student and teacher training process that works in Special Education Services (AEE), focusing on early childhood education and the initial grades of elementary school in a municipality in the interior of São Paulo state, located in the Northwest of the state, according to the CCS approach. The work is organized in a *multi-paper* format. The research approach is qualitative, based on an explanatory and instrumental case study, comprising several studies that corroborate the formative process experienced. In the first study, the theoretical and practical deficiencies that regular education teachers face when working with students with special educational needs (SEN) were examined, as well as the techniques adopted to mitigate these difficulties. The research adopted an analytical and interpretative approach, using documentary and bibliographic analysis. The second study aimed to analyze public policies and the National Curriculum Guidelines for undergraduate courses in pedagogy, focusing on initiatives aimed at the initial and continuing training of educators. This analysis sought to understand how these actions are articulated and consolidated to develop teaching competencies that favor the construction of a democratic and inclusive society. For this, the methodology of systematic literature review was employed, in addition to reports from students of the pedagogy course in a city in the interior of São Paulo, located in the western region of the state. Study three highlighted the relevance and advancement of scientific research related to teacher training processes, educational policy administrators, international issues, and interculturality focused on inclusion. The approach used for this investigation was a literature review. In the fourth study, the objective was to

understand the organizational environment related to public policies and the National and State of São Paulo Curriculum Guidelines, regarding initial teacher training. This analysis focused on the dialogue between three Higher Education Institutions (HEIs) in a city in the northwest of São Paulo state, using document analysis and a literature review. In the fifth study, the objective was to recognize the fundamental principles that guide the improvement of the documents of the Municipal Education Department (SME) of a city in the northwest of São Paulo state and the Curriculum Guidelines related to internships in Pedagogy courses, through a formative process, the aim is to enrich initial and ongoing training for the inclusion of students with special educational needs (EPAEE) in regular classrooms, with the support of special education. The sixth study aimed to analyze interconnected scientific studies referencing the thesis, resulting in proposals and suggestions for improvements that promote the development of more confident and proficient teaching practices with EPAEE, in accordance with public educational policies regarding inclusive education, as per their attributions and guidelines. As a result, the research reveals that, after a collaborative intervention analysis, it is necessary to revise the policies of initial and continuing teacher training processes. This implies the implementation of public policy programs, such as the curricularization of extension activities, teaching residencies, and the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC), in the Curricular Projects of Higher Education Institutions, especially in undergraduate courses. Furthermore, it is fundamental that this proposal be integrated into local training policies, taking into account the social context and reducing the gap between theory and educational practice. In this way, future educators can obtain professional qualifications that contribute to improving the quality of teaching and learning.

**Keywords:** initial and continuous training processes; educational policies; special and inclusive education; Constructionist, Contextualized and Significant Approach (CCS).

## LISTA SIGLAS

ABA -	<i>Applied Behavior Analysis</i>
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AH/S -	Altas Habilidades/ Superdotação
AH/S -	Altas Habilidades / Superdotação
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAAEE -	Coordenadora de Apoio da Área de Educação Especial.
CAEE -	Coordenadora da Área de Educação Especial
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS -	Construcionista Contextualizada e Significativa
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CEI -	Centros Educacionais de Educação Infantil
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CPIDES -	Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM -	Escolas Municipais
EMEI -	Escolas Municipais de Educação Infantil
EPAEE -	Estudante Público-alvo da Educação Especial
EPEE -	Estudante Público da Educação Especial
GA -	Google Acadêmico
IES -	Instituições de Ensino Superior
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
LS -	<i>Lesson Study</i>
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG -	Organização Não Governamental
ONU -	Organização das Nações Unidas
PAEE -	Público-alvo da Educação Especial
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional

- PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNEEPEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPC - Proposta Pedagógica Curricular
- PPI - Projeto Pedagógico Institucional
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*
- SME - Secretaria Municipal de Educação
- SRM - Sala de Recursos Multifuncional
- TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TEA - Transtorno do Espectro Autista
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba

## LISTA DE FIGURAS

### **Estudo da Tese**

- Figura 1 - O movimento da escrita da tese no formato multipaper..... 39  
Figura 2 - Elementos essenciais do percurso da abordagem multipaper ..... 40

### **Estudo 2**

- Figura 1 - Ambiente de estágio no aprender Unoeste .....78  
Figura 2 - Dinâmica de estágio supervisionado obrigatório em  
alfabetização .....79

### **Estudo 3**

- Figura 1 - Campos de pesquisa em educação e sua representação .....89  
Figura 2 - Agendas para organizações internacionais e pacto de resultados.....92

### **Estudo 4**

- Figura 1 - Competências em comum das IES..... 112

### **Estudo 6**

- Figura 1 - O percurso da formação docente ..... 157  
Figura 2- A implementação do Programa Institucional de Bolsas de  
Iniciação Científica (PIBIC) no curso de pedagogia como parte  
de um currículo de extensão ..... 172

## LISTA DE GRÁFICOS

### **Estudo 4**

- Gráfico 1 - Comparativo da disciplina de educação especial em relação ao número de disciplinas e carga horária do curso de Pedagogia ..... 113

### **Estudo 5**

- Gráfico 1 - Frequência de utilização de equipamentos com internet para estudos e formação dos discentes ..... 126
- Gráfico 2 - Nível de conhecimento dos discentes e docentes em relação às políticas públicas que alicerçam a educação especial e educação inclusiva..... 127
- Gráfico 3 - Percepção de docentes e discentes sobre disciplinas que contribuem para a formação..... 129
- Gráfico 4 - Percepção de docentes e discentes sobre disciplinas pouco relevantes..... 129
- Gráfico 5 - Percepção de docentes e discentes sobre disciplinas que favorecem o trabalho vigente ..... 130

## LISTA DE QUADROS

### **Estudo da Tese**

Quadro 1 - Artigos com os métodos utilizados na realização do estudo .....42

### **Estudo 2**

Quadro 1 - Quantitativos de pesquisas encontradas..... 70

Quadro 2 - Publicações selecionadas e lidas na íntegra.....72

### **Estudo 4**

Quadro 1 - Políticas públicas que tratam da inclusão dos EPAEE ..... 110

Quadro 2 - Diretrizes Curriculares da Formação de Graduação do curso de  
Pedagogia ..... 111

Quadro 3 - Variação percentual de disciplinas de Educação Inclusiva em  
relação as demais disciplinas do curso de pedagogia e em  
relação ao total de horas do curso..... 112

### **Estudo 5**

Quadro 1 - Aspectos formativos adotados pela Secretaria Municipal de Educação  
pesquisada ..... 121

Quadro 2 - Percorso do processo formativo dos professores de AEE  
junto à Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (CAEE)  
e à primeira autora ..... 123

Quadro 3 - Percorso do processo formativo dos estagiários discentes  
(estudantes de pedagogia) junto à Coordenadora da  
Secretaria Municipal de Educação (CAEE) e à primeira autora ..... 124

Quadro 4 - Atuação dos licenciandos em Pedagogia nos estágios supervisionados  
em escolas do município pesquisado ..... 125

Quadro 5 - Excertos das docentes e discentes sobre a compreensão  
conceitual das disciplinas História da Educação, Filosofia da  
Educação, Sociologia da Educação e Metodologia do Trabalho  
Científico ..... 132

Quadro 6 - Excertos dos discentes sobre a visão conceitual de atuar com  
EPEE..... 133

Quadro7-	Excertos das docentes e discentes sobre o apoio ou a resistência à educação inclusiva.....	134
Gráfico 8 -	Excertos das docentes sobre a visão conceitual de atuar com EPEE...	137
Gráfico 9 -	Excertos dos discentes sobre a visão de atuar com EPAEE.....	138

## **Estudo 6**

Quadro 1 -	Organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME).....	152
Quadro 2 -	Conceitos e características relevantes para a elaboração de disciplina curricular com extensão na área de educação inclusiva ...	163
Quadro 3 -	Etapas e procedimentos para elaboração de disciplina da área de educação inclusiva com curricularização de extensão.....	167

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivos da pesquisa .....</b>	<b>35</b>
2.1.1	Objetivo geral.....	35
2.1.2	Objetivos específicos.....	35
<b>3</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>FORMATO DA TESE .....</b>	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>ESTUDOS.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1</b>	<b>Estudo 1 - Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum.....</b>	<b>45</b>
<b>5.2</b>	<b>Estudo 2 - A formação inicial e continuada docente e as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão.....</b>	<b>63</b>
<b>5.3</b>	<b>Estudo 3 - Aspectos significativos no processo formativo de educadores para a inclusão e internacionalização.....</b>	<b>84</b>
<b>5.4</b>	<b>Estudo 4 - A formação inicial de professores e perspectivas da profissionalização na educação especial e inclusiva.....</b>	<b>105</b>
<b>5.5</b>	<b>Estudo 5 - Políticas educacionais da educação especial e inclusiva: formação docente inicial e continuada.....</b>	<b>116</b>
<b>5.6</b>	<b>Estudo 6 - Guia orientador: sugestões de melhorias na formação inicial e continuada docente com foco na educação inclusiva .....</b>	<b>143</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE.....</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS DA TESE.....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL .....</b>	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE D – QUADRO DE EMENTAS DAS DISCIPLINAS MENCIONADAS NO QUESTIONÁRIO INICIAL DAS IES “1”, “2” E “3”.....</b>	<b>195</b>
	<b>APÊNDICE E – FUNDAMENTOS PARA OS ESTUDOS 2, 3, 4, 5 e 6 ELABORADO PELA PESQUISADORA.....</b>	<b>205</b>

## APRESENTAÇÃO

Nasci em 03 de março de 1963, na cidade de São José dos Campos, interior de São Paulo. Nasci no seio de uma família considerada simples. Meu pai era recém-chegado na cidade, transferido pela São Paulo Alpargatas S/A, quando recebera uma evolução profissional, passando de mecânico de montagem de matrizes para solado de calçados a encarregado da mesma sessão de montagem. Minha mãe, Thereza Miranda Dugois, exercia somente tarefas domésticas. Fui a segunda filha a nascer, e, muito curioso, nasci com 4.650Kg, de parto normal. Considero que desde o meu nascimento, já se notava a diferença de padrões das crianças recém-nascidas na minha família.

Minha irmã, quatro anos mais velha que eu, magrinha, delicada, considerada o modelo exemplar por toda família, primeira neta dos dois lados (de pai e mãe), quieta. Eu já com outros padrões totalmente diferentes, faladeira, acima do peso ideal, devido a ter herdado bronquite asmática da minha mãe e tomar excessos de corticoides.

Aos seis anos de idade, fui alfabetizada pela namorada do meu tio, irmão do meu pai, que morava conosco. Recém-formada no Normal (licenciatura para dar aulas no antigo pré-primário). Todos os dias, ela ia à minha casa, no período da tarde, para me dar aulas. Alfabetizou-me com a Cartilha “Caminho Suave”. Enquanto eu era alfabetizada em casa, minha irmã estudava em escola particular mantida por freiras da Igreja Católica. Eu via minha irmã com uniforme, cadernos, jogo de canetinhas, mala de botão e alça azul marinho. E, eu queria muito seguir esse modelo.

Aos sete anos, meus pais me matricularam no primeiro ano primário de uma escola privada, na cidade de São José dos Campos já que o pré primário, realizei em casa com namorada do meu tio, que hoje é minha tia de fato, por terem se casado.

Enfim eu iria para a tão sonhada escola, com meu uniforme, mala, canetinhas hidrocor da Silva Pen, cadernos novos e cartilhas. Escola que minha irmã sempre estudou. Minha mãe nos levou com nosso carro, uma Variant cor vinho, ano 1976, da Volkswagen. Que ansiedade! Lembro-me que tive uma crise de bronquite um dia antes. Mas coloquei meu uniforme: saia azul-marinho, camisa branca de gola, meia  $\frac{3}{4}$  12 branca e sapatos pretos estilo boneca. Só que como eu era obesa, as pregas da minha saia se abriam e ficavam esquisitas.

Meu Deus! Primeiro dia de aula, aquele monte de gente que não conhecia, em uma escola elitizada, eu não queria deixar minha mãe ir embora, vi a maioria dos

estudantes dentro dos padrões físicos que a sociedade admitia. Eu com menos de 1,5m e pesando quase 60Kg, senti-me tão diferente! Parecia que todo mundo olhava para mim. A professora que ia dar aula para o primeiro ano, e seria minha professora, pegou-me pela mão e disse que eu tinha que ficar sem minha mãe. Meu Deus! Meu mundo caiu. Fiz um escândalo. De fato, não queria ficar, então, propuseram deixar minha irmã na minha classe, mas ela disse que tinha vergonha porque eu era gorda. Moral, voltei para casa. Joguei meu uniforme e todo meu material no lixo. Foi o pior dia da minha vida! Foram várias tentativas. Recordo-me que forjava crises de bronquite até tê-las realmente para não ir à escola. Até que meus pais me levaram a uma psicóloga para ver se resolvia meu pânico de escola.

A psicóloga orientou a me tirar da escola aquele ano. Nossa! Foi meu pior ano. Lembro-me que fui repreendida pela família e por toda a sociedade. Tudo era para minha irmã que estudava. Eu era o problema. Quantas vezes ouvi elogios para ela e afirmações de que eu era o problema. Eu fui o ano todo na psicóloga. Peguei o material do primeiro ano e fazia as atividades sozinha em casa, afinal, já era alfabetizada. Minha psicóloga fez o teste de Quociente de Inteligência (QI) e uma avaliação de alfabetização escrita e matemática. Obtive desempenho mais que satisfatório. Ao retornar no segundo ano, na mesma escola, já consegui me adaptar sem problemas emocionais. Passei por uma avaliação e fui matriculada no segundo ano primário. Sempre tive excelentes notas, com menção honrosa. Uma aluna exemplar, porém, quando atingi meus 11 anos, implorei para meus pais me transferirem para a escola pública, realmente, não me encontrei nos moldes da escola particular.

Aos onze anos (1975), fui matriculada em uma Escola Estadual de 1º e 2º graus, em São José dos Campos, morava a quatro quarteirões da escola e pude estudar no período da manhã. Foi uma mudança brusca, com culturas diferentes. Na escola pública, percebi a necessidade de trabalhar. Porém, meus pais sempre partiram do princípio que filho só tinha que estudar. Eu via minhas amigas estudar e trabalhar. Arrumei um emprego aos quatorze anos, em um laboratório de citologia e patologia clínica, era ajudante do técnico do laboratório. Aprendi rapidamente a operacionalizar, logo, fui promovida a técnica. Como tinha bronquite, os componentes químicos começaram a fazer mal à minha saúde. Com aperto no coração, tive que sair do meu trabalho. Ao passar para o Colegial (Hoje Ensino Médio), optei pelo Técnico em Contabilidade, em uma Escola Particular, mas acessível à sociedade. Fui trabalhar

em um escritório, porém gostei muito.

Aos dezessete anos, fui chamada para dar aula particular de matemática para uma adolescente que estava terminando a 8ª série ginasial. Foi minha primeira experiência em regência. Preparava minhas aulas com muito ânimo e gostei muito de trabalhar como professora particular. A aluna em questão teve aproveitamento máximo na escola. Ao trabalhar com ela, percebi que o problema era mais da falta de autoconfiança do que propriamente dificuldade de aprendizagem, ela tinha problemas de gagueira e isso a incomodava em relação ao tempo do desenvolvimento de atividades.

Em 1983, fui aprovada no vestibular da Fundação Valeparaibana de Ensino (FVE), em São José dos Campos, hoje denominada UNIVAP, no curso de Ciências Econômicas, o qual cursei até 1988. Estava no último ano, quando meu pai foi trabalhar na cidade de Birigui. Eu tenho um irmão 12 anos mais novo que eu, e, nessa mudança, ele ficou doente porque eu não tinha ido junto. Diante dessa situação, tive que me mudar também.

A cidade de Birigui tem sua economia voltada para a indústria de calçados infantil e vestuário. Porém, o trabalho se volta para mão de obra não especializada, devido à grande demanda de produção. Com meu currículo, consegui dar aulas em uma escola particular Colégio Técnico de Birigui (COTEBI), ministrei matemática, Contabilidade e Estatística. Realizei-me como professora e busquei um curso de licenciatura – Esquema II em Curso Profissionalizante.

Em 1987, fui aprovada no vestibular na Universidade de Marília (UNIMAR), na cidade de Marília, no curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de 2º Grau – habilitação em administração, licenciatura plena. Concluí em 1990. Mas durante o curso, ingressei como professora na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, na área profissionalizante em contabilidade.

Ministrei aulas de 1990 a 1996, na Escola Estadual Professor Oswaldo Januzzi, em Buritama – Delegacia de Ensino (DE) de Birigui. A escola ficava a 47 km de onde morava. Todos os dias, viajava com outros colegas para ministrar aula, sempre muito gratificante, além de ter vínculos 14 super afetivos com os alunos, sempre procurei metodologias que formasse de fato alunos para sua profissionalização.

Em 1997, passei pelo processo de credenciamento para professor coordenador- pedagógico. Fui eleita pelos pares e designada na Escola Estadual

Professor Ricardo Peruzzo, na cidade de Birigui, onde atuei no Ensino Fundamental I e II. A partir daí, passei a estudar o processo de ensino aprendizagem e a observar as reais dificuldades dos alunos.

Em 12/02/2000, nasceu minha filha Maria Eduarda, a grande realização da minha vida. Produção totalmente independente, o que me fortaleceu ainda mais a dar continuidade aos meus estudos para galgar promoções profissionais, a fim de garantir uma estabilidade financeira e social para criá-la.

Em 2000, como só tinha o Bacharelado, ingressei no Curso de Licenciatura em Matemática, no Centro Universitário Barão de Mauá, conforme RES SE 02/97 (\*) (\*\*).<sup>1</sup> Programa de Formação Pedagógica docente em Matemática. Embora eu ministrasse aulas, precisava da licenciatura plena.

Na minha função de Professora coordenadora, percebi a necessidade de ter o curso de pedagogia, já que queria pesquisar sobre o processo ensino e de aprendizagem. Buscar conhecimento para situações com as quais me deparava no cotidiano escolar. Entrei no curso em 2002, na Faculdade de Birigui (FABI), na cidade de Birigui. Durante o meu curso de Pedagogia, comecei a observar como a escola excluía alunos com dificuldades, professores mal preparados para lidar com situações de alunos em situação de deficiência. Fato esse que me levou a fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre Educação Inclusiva. Recordo-me que no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), do ano de 2002, a professora aplicadora pediu que eu retirasse da sala um aluno com Deficiência Intelectual (DI), pois ele não conseguia realizar a redação e estava atrapalhando a sala, ainda argumentou que isso implicaria no rendimento da sala.

Em 2008, fui chamada para dar aulas na FABI, no curso de Pedagogia. Dentre as disciplinas práticas, ministrei Transtorno de Aprendizagem, Metodologia e Práticas de Ensino na Educação Inclusiva. Observei que os discentes se interessavam muito pelas disciplinas que tratam dessa área ou modalidade, porém, apresentavam muita insegurança ao vivenciar situações na prática, além da falta de conhecimento científico-pedagógico em relação à educação inclusiva e educação especial.

Ao trabalhar as disciplinas supracitadas, acompanhei os estágios referentes

---

<sup>1</sup> Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. (\*) Publicada no DOU de 15/7/97- Seção 1 - p. 14927. (\*\*) Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

a esta frente. Percebia o incômodo das estudantes ao retornarem para a aula, onde relatavam que ao chegarem nas escolas onde estagiavam, tinham atribuídos aos seus cuidados, Estudantes Público da Educação Especial (EPEE), pelos professores regentes de sala e gestão pedagógica. Eles alegavam que o EPEE, deveria ser acompanhado pelo estagiário em outro local da escola, com uma atividade alternativa, isolando-o da sala regular. No entanto, o discente em formação Inicial do curso de Pedagogia não possui especialização para conduzir atendimento especializado e o EPEE tem o direito, expresso pelas principais políticas públicas e documentos mandatários, de permanecer na classe comum com os demais estudantes.

No ano de 2012, fui chamada para a direção da Escola Estadual Bairro Portal da Pérola de Birigui, que estava sendo fundada naquele ano. Porém, com uma característica altamente vulnerável devido à entrega de casas populares, a um público cujo critério priorizava um membro da família estar em reclusão. Assim, posso dizer convivi com uma diversidade de situações extremas, o que me fortaleceu como gestora e como ser humano. Vivenciei de fato a exclusão em todos os sentidos, desde a minha no própria que ocorreu no seio familiar, a social e a de EPEE, bem como a precariedade dos recursos. Diante destas situações lutei pela inclusão em cada situação que vivenciava. Nesta última ação, permaneci nessa Unidade Escolar até o ano de 2016, quando me aposentei para cuidar da minha mãe que se encontrava doente. Porém, minha aposentadoria foi publicada em 08 de julho de 2016, e mamãe veio a falecer em 24 do corrente mês e ano.

Diante destas experiências, comecei a buscar processos formativos para me apropriar mais e poder me fortalecer em termos acadêmicos e científicos, tendo como elementos as práticas vividas. Assim, em 2013, fiz um curso de especialização *Latu Sensu* na universidade de São Paulo – Gestão do Currículo. Por experiências já vivenciadas, desejei entender melhor a situação. Em 2021, elaborei um pré-projeto inspirado neste contexto, e incentivada a buscar uma formação acadêmica mais sólida, passei pelo processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste), na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade”, indicando a Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. Passei pelos trâmites legais do processo seletivo da Instituição aqui mencionada, e fui aprovada a prosseguir o Curso de Mestrado em Educação. Ao apresentar meu relatório de dissertação para qualificação, a Banca Examinadora ao avaliar a pesquisa, indicou que deveria ir para

o Doutorado Direto. A justificativa dada, se deveu ao fato de ser uma pesquisa com um público volumoso e por ter a previsão de uma ação interventiva com os participantes da pesquisa. Assim, a banca considerou que no mestrado não seria possível pelo tempo que seria necessário, além de considerarem que era uma pesquisa de altíssima relevância que poderia gerar um produto inédito. Este fato, trouxe novos ânimos, que estou a desenvolver com muita dedicação e comprometimento. Após todo caminhar pessoal e profissional, apresento a seguir a relevância Educacional e Científica da tese pesquisada e defendida.

## 1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes e políticas públicas que fundamentam a educação inclusiva na contemporaneidade nos trazem uma vasta e ampla mudança de estruturas onde os objetivos devem alcançar a intencionalidade de incluir o EPEE e assegurá-lo face ao desenvolvimento de suas competências dentro do limite de sua cognição.

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é responsável pela reconhecimento, adequação dos recursos que promova o acesso dos EPEE, fazendo com que possa atuar no ambiente escolar. Portanto, há uma exigência para esse profissional, o licenciado em Pedagogia não tem habilitação para exercer o cargo de professor do AEE, sendo necessário um curso de especialização na área e carga horária mínima de 360 horas ou conforme os editais de atribuição de aulas / classe com resoluções editadas, abre precedentes para carga horária específica junto a algum título de graduação.

Dentro das políticas educacionais (Municipal, Estadual e Federal), percebe-se a grande influência voltada para a educação inclusiva e educação especial em relação ao EPEE. Além disso, aponta a necessidade de formação docente, que considera a necessidade de habilitar o professor para trabalhar na educação especial e inclusiva. Nesse contexto, estão inseridas as instituições de ensino superior cujas diretrizes curriculares se encontram fragilizadas na área da educação inclusiva.

No processo de inclusão, não se pode somente acolher a essência da lei, necessita-se envolver os atores inseridos nesse contexto, fundamentalmente, a figura do professor da formação inicial que é de suma importância, já que está diretamente ligado ao EPEE, seja em sala de aula regular ou em sala de recursos multifuncional (SRM). Para tanto, deverá constar de sua formação, requisitos básicos para atuar na multiplicidade de argumentos pedagógicos que venham ao encontro das singularidades, respeitando métodos adequados, a promoção de recursos que atendam à especificidade e à necessidade das deficiências em que o estudante se encontre e o inclua no contexto social. E, nesse contexto o:

Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE), segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, são pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). (Brasil, 2008).

As Instituições de Ensino Superior (IES) que mantêm cursos de graduação de formação inicial – Curso de Pedagogia – buscam em seus documentos institucionais contemplar os objetivos e normas legais na promoção da educação inclusiva, porém, as instituições estão fragilizadas face ao desenvolvimento de práticas. Dessa forma, os estudantes, ao ingressarem nas instituições escolares públicas ou privadas, no momento de exercerem o estágio junto a essa modalidade de ensino ou ingressarem como professores licenciados não se sentem preparados.

Conforme as análises de Vitaliano e Nozi (2012), as IES voltadas para a formação inicial de docentes, deverão compor em sua proposta curricular, disciplinas que direcionem para a diversidade, já que: “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (p. 54).

A vivência da educação inclusiva se faz necessária, já que o professor graduado deverá ter a competência em trabalhar nas salas regulares com EPEE, promovendo a equidade. Em relação às diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial, faz-se necessário que os pesquisadores realizem reflexões que contribuam para perspectivas de estudos e avanços para a melhoria destes profissionais. Conforme Gatti (2010, p. 138) afirma,

[...] Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (didática, psicologia da Educação ou do desenvolvimento, filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, quando deveria haver equilíbrio entre os dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica.

No âmbito acadêmico, o discente de formação inicial, demonstra muita ansiedade na área da Educação Especial e Inclusiva e concomitantemente uma certa insegurança ao pensar que será uma prática habitual na sua profissão, o que não condiz com uma única concepção teórica, e sim na dinâmica de um leque de possibilidades. De acordo com Mantoan (2015, p. 81),

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino,

em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Constata-se que a formação continuada do professor, tanto da sala comum como do AEE, deve ser prioridade no sistema educacional, em qualquer que seja sua esfera política. O professor deve assumir uma certa singularidade em suas práticas de forma que possa trabalhar de forma articulada, principalmente, no que se refere à atuação do estagiário, devendo haver uma concepção comum a todos.

Neste sentido, Dewey (2011) pôs a prática em foco defendendo a democracia e a liberdade de pensamento como argumentos para a maturidade emocional e intelectual das crianças. E, dentro das suas concepções, ao colocar a prática e a democracia como pragmatismo, o aprendizado se concretiza a partir da troca de experiências e vivências em um ambiente que valoriza a capacidade dos estudantes, de modo a prepará-los para questionar a realidade. No processo formativo, faz-se necessário problematizar e principalmente buscar a consolidação entre as políticas, teorias e práticas em que haja uma intencionalidade, seja democrático, ou seja, uma dinâmica docente fundamentada na liberdade do estudante para construir suas próprias certezas, dentro de seus conhecimentos singulares e suas regras morais.

Ainda nesta mesma linha, Freire (1996) defende uma teoria que é o aspecto libertador/humanizador, não se determina na transmissão de informações, conforme característica da educação bancária, mas uma forma de refletir sobre uma cultura que permita uma compreensão do sujeito em relação a si mesmo e o ajude a viver melhor e com dignidade, diante da diversidade do contexto com a realidade em que o estudante está inserido e sua vivência. Dessa forma, favorecendo assim a autonomia do conhecimento, fortalecendo suas habilidades para o exercício de seus interesses na sociedade.

Ambos os educadores, trazem as tendências da Escola Nova, democratizando políticas que favoreçam uma educação mais humana e igualitária. Fazendo com que a formação de práticas seja produzida a partir do protagonismo do estudante em conjunto com a práxis do professor, o que deve oportunizar a todos a construção da produção do conhecimento.

Na busca em atender aos pressupostos destes pesquisadores, em que a

construção deve ser coletiva e, nessa mesma perspectiva, Schlünzen (2000) idealizou a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que usava como estratégia pedagógica e metodológica o desenvolvimento de projetos que focam em que todos os envolvidos sejam protagonistas e usem as tecnologias para que as diferenças sejam valorizadas. Em 2015, por meio da sua Livre Docência, validou a abordagem, com estudos pautados na sociedade em modo geral e instituições de ensino fundamental, médio e superior que se debruçaram na reflexão da formação de futuros professores que atuarão com práticas que venham ao encontro da demanda educacional. Além disso, em relação ao estágio que ocorre no nível superior, preconiza que possuem uma carga horária que deve ocorrer para que os estudantes coloquem em prática as teorias abordadas nas disciplinas, principalmente, na de Didática. Assim, aponta que dentro da totalidade de horas do currículo do curso de formação inicial, as teorias não são suficientes para tornar o futuro professor em processo de estágio, em um professor seguro para trabalhar valorizando as diferenças. Portanto, remete a uma perspectiva em que haja uma revisão nas disciplinas e nos estágios. Neste sentido, Schlünzen (2016) e Schlünzen *et al.* (2020) apontam a abordagem CCS para que haja um contexto global e sistemático no enfrentamento dos problemas da escola.

Neste sentido, há uma necessidade de diálogo entre as matrizes curriculares do curso de formação inicial, políticas das esferas, estaduais, federais e municipais, para que dentro da abordagem CCS, haja uma construção colaborativa com orientação para uma formação continuada de professores para atuarem na educação especial e inclusiva, além de revisões de diretrizes e políticas públicas. Coimbra, Schlünzen e Schlünzen Júnior (2023), em sua obra apresentam a disciplina no curso de Pedagogia, onde os estudantes desenvolvem projetos que idealizam a escola inclusiva.

Com isto, confirma-se que a educação inclusiva resulta em uma prática pedagógica com o objetivo de valorizar às diferenças, suprindo com recursos acessíveis, as necessidades individuais de cada ser. Almeida (2006) apontam o trabalho com projetos como um fazer pedagógico para que todos se desenvolvam. Manzini (1999) expõe a dificuldade da implementação da educação inclusiva, segundo o autor, esta se dá pela deficitária formação de docentes de classes regulares no atendimento das dificuldades e necessidades educativas especiais, além da infraestrutura e dos recursos materiais pedagógicos que atendam à necessidade

específica.

Do mesmo modo, há a necessidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos, pois assim poderão desempenhar suas atividades na prática do ensino, bem como planejar e avaliar o desempenho dos estudantes (Mantoan, 2006). Quanto à necessidade de aprofundar conhecimentos pedagógicos, a formação do professor se estende pela imprescindibilidade de buscar métodos e abordagens que apresentem resultados significativos para o bom desempenho dos estudantes.

A proposta de formação continuada e colaborativa, apontada por Fluminhan, Schlünzen e Schlünzen Junior (2021), traz informações sobre aspectos culturais e impactos relacionados das práticas de Lesson Study (LS), uma revisão da literatura internacional que menciona um método novo de caráter colaborativo no contexto da formação de professores, embora, seja voltado para professores de matemática. O LS é um modelo de desenvolvimento profissional utilizado há mais de um século por professores japoneses cuja abordagem contribui para a formação de professores. Embora voltado para a área de Exatas, pode ser de grande valia se utilizado a favor da educação inclusiva, já que no Brasil, os docentes trabalham de forma individualizada e pouco colaborativa.

Portanto, as diretrizes e políticas deverão sempre servir de base para todas as construções de possibilidades na resolução das fragilidades encontradas na educação inclusiva e na educação especial. Assim, as diretrizes e políticas que permeiam o problema da pesquisa em questão, está na Constituição Federal, no inciso III do art. 208, o qual estabelece o direito de EPEE receberem educação, tendo o AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino, promovendo a inclusão dessas pessoas na sociedade em geral e o direito à educação. Embora se concretize esse direito constitucional, comumente, o EPEE não está sendo incluído de forma a valorizar as suas diferenças e atendê-los dentro de suas necessidades sensoriais, motoras, entre outros. Observa-se ainda uma resistência da escola de ensino regular ao receber esse público.

Além disso, os discentes em formação inicial, mesmo após concluírem o curso de Licenciatura em Pedagogia, ao ingressarem na docência, deparam-se com EPEE na sala regular de Ensino e não se sentem preparados para ensiná-los. Observa-se que mesmo cursando disciplinas que tratem da educação inclusiva, apresentam muitas dificuldades em atender aos objetivos de ensino para o desenvolvimento do EPEE, não possibilitando principalmente a sua participação. No entanto, de acordo

com o artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: 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. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Esse artigo preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos EPEE currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, tendo um especialista no contraturno, para o provimento do seu acesso, permanência e participação. Assim, na política, a formação inicial em pedagogia, não habilita o docente a trabalhar na Educação Especial, uma vez que seu trecho mais controverso (art. 58), diz que “o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular.”

Em relação ao artigo nº 59, da LDBEN (Brasil, 1996), refere-se aos estudantes que necessitam das salas e ambientes de recursos especiais e, professores especialistas que tenham no mínimo trezentas e sessenta horas de carga horária em disciplinas de educação especial, o que ocorre nos cursos de especializações, não de formação inicial em Pedagogia ou outra licenciatura.

Neste sentido, como base estrutural de suma importância para a educação inclusiva, foi construída a PNEEPEI (Brasil, 2008). O Ministério da Educação Cultura (MEC), da extinta Secretaria de Educação Especial (SESP) apresentou a PNEEPEI (Brasil, 2008), que sistematiza os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes. Pautado na redação dos direitos humanos, essa complexidade expressa processos normativos da discriminação dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, que fazem parte do modelo tradicional de educação escolar.

No decorrer da história, até a implementação do PNEEPEI (Brasil, 2008), entendia-se que a educação especial era extremamente paralela e atendida em seu contexto único, sem vínculo com processos pedagógicos comuns. E, sob essa vertente, a política da educação especial se torna vinculada à política de educação inclusiva com o objetivo de formar os profissionais envolvidos, ainda afirma sobre a educação inclusiva a partir da educação infantil.

## 2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passam a ser repensadas, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas, com apoio do AEE.

Porém, faz-se necessário a formação inicial e continuada do professor, face aos conhecimentos científicos e práticos, para atuar nas salas comuns onde os EPAEE estão incluídos, articulados ao processo da Educação Especial. No entanto, o que se observa é que nas disciplinas direcionadas para a educação inclusiva, dos cursos de formação inicial, é de suma importância o ementário basear-se na perspectiva desde a educação infantil, já que a oferta de educação especial, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

Há a necessidade de buscar formas para que os professores que estão atuando nas redes regulares de ensino atendam às políticas para incluir os EPEE, além disso, que traduzam e busquem o papel de cada segmento envolvido na educação inclusiva, voltados ao processo pedagógico na classe comum e no AEE aos EPEE. De acordo com PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 10), a inclusão escolar constitui um paradigma “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola”. A inclusão pressupõe a alteração de práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência dos estudantes da educação especial nas classes comuns de ensino e da disponibilização do AEE. As políticas públicas educacionais são bases fundamentais para a sustentação da formação inicial e continuada de professores que se deparam em sua prática profissional com situações que requerem conhecimentos específicos da educação inclusiva e se apropriem de tais caminhos qualificando-os, garantindo assim uma educação mais justa, humana e de qualidade. Assim surge como pergunta da pesquisa.

Que mudanças são necessárias nas políticas educacionais para melhorar o

processo formativo dos discentes do curso de licenciatura, no seu período de estágio e dos docentes do AEE na formação continuada, para atuarem nas salas regulares na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com EPEE, nas escolas de um município do interior de São Paulo?

Diante do exposto, o problema se constitui na formação dos discentes dos cursos de licenciaturas, no seu período de estágio e no início de sua profissionalização nas escolas em que se encontram matriculados o EPEE, junto aos docentes do AEE, que atuam no ensino regular, onde necessitam ter maior segurança e domínio para trabalharem com EPEE, atendendo ao que preconiza a legislação em relação à educação inclusiva, de acordo com as suas atribuições e diretrizes. Ademais, tendo como pressuposto que há necessidade de revisões dentro das diretrizes e políticas para que sejam melhoradas essas fragilidades. Para tanto, os objetivos da pesquisa são apresentados a seguir.

## **2.1 Objetivos da pesquisa**

### 2.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar quais mudanças são necessárias nas políticas educacionais, sendo construído a partir de um processo formativo junto aos discentes do curso de Pedagogia e docentes que atuam no AEE, segundo a abordagem CCS, visando à inclusão dos EPEE nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de um município do interior de São Paulo.

### 2.1.2 Objetivos específicos

1. Analisar as lacunas teórico/prática que os professores da sala regular enfrentam para trabalhar com os EPEE e estratégias utilizadas para minimizar essas dificuldades;

2. Verificar no contexto das políticas públicas e Diretrizes Curriculares Nacionais as ações em relação a formação inicial e continuada, em sua articulação e consolidação das competências docentes para a

construção de uma sociedade democrática e inclusiva;

3.Reconhecer a importância e o desenvolvimento da pesquisa científica sobre processos formativos de professores, gestores de políticas públicas em educação, agendas internacionais e interculturalidade para a inclusão;

4.Identificar o contexto organizacional entre políticas públicas e Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual (SP) quanto a formação inicial no diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) de uma cidade do interior localizada a Noroeste do Estado de São Paulo (SP);

5.Identificar os princípios norteadores para a melhoria dos documentos da SME e das Diretrizes Curriculares para os estágios nos cursos de Pedagogia, a partir de um processo formativo e, por meio dele, melhorar a formação inicial e continuada para a inclusão do EPEE em salas regulares, com apoio da educação especial;

6.Analisar as concepções do público da pesquisa sobre as políticas educacionais e diretrizes do curso de pedagogia com ênfase na educação inclusiva, transformando em um documento orientador que possam contribuir para a reflexão e melhorias do processo de formação inicial com indicativos para a formação continuada.

A partir destes objetivos, o projeto da pesquisa foi submetido ao comitê de ética, apresentando os procedimentos metodológicos que conduzem a pesquisa, a qual foi submetida ao CEP/CONEP com sede na Unoeste, na cidade de Presidente Prudente (SP), e em concordância com o parecerista, que considerou o projeto aprovado em 07 de março de 2022, sob o número CAAE: 53970221.7.0000.5515. Para tanto, foram apresentados os meios e métodos por meio dos quais foram descritos como seriam realizadas a coleta, a seleção e a análise de dados, bem como o contexto da pesquisa interventiva colaborativa e a razão do estudo.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A Metodologia trabalhada nesta pesquisa consistiu uma abordagem qualitativa conforme foi proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Essa abordagem refere-se a coletar os dados no ambiente natural, onde serão levantados.

A metodologia da tese está descrita em cada um dos seis estudos que a compoem, é característica pelo formato *multipaper*. Fora utilizado o “Protocolo Prisma<sup>2</sup>” nas revisões sistematica, na intenção intensificar sua qualidade. Os estudos consideram as seguintes abordagens metodológicas:

ESTUDO 1 - A abordagem se fundamenta nos entendimentos gerados acerca das visões e desafios enfrentados pelos docentes da Educação Básica que trabalham com os Estudantes Público da Educação Especial (EPEE), utilizando um estudo analítico e interpretativo com análise de documentos e literatura.

ESTUDO 2 - A abordagem utilizada envolveu uma revisão sistemática das diretrizes e a vivência na elaboração do estágio obrigatório supervisionado para o Ensino Fundamental, na área de Alfabetização, no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade do Oeste Paulista, com o objetivo de entender em que grau essa vivência cumpre os fundamentos teóricos e normativos.

ESTUDO 3 – Foi utilizada abordagem qualitativa, centrada na análise dos fenômenos sociais, culturais e humanos, adotando como método a pesquisa bibliográfica.

ESTUDO 4 - A abordagem metodológica empregou a análise de documentos

---

<sup>2</sup> O protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) é uma diretriz que visa melhorar a transparência e a qualidade das revisões sistemáticas e meta-análises segundo MOHER, *et al.* (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS Medicine, v. 6, n. 7, e1000097, 2009.

das Diretrizes Curriculares Nacionais e da modalidade Estadual (SP) referentes aos cursos de formação inicial em Pedagogia, além de Políticas Públicas de âmbito Nacional, Estadual e Internacional, incluindo documentos de instituições de ensino superior de uma cidade do interior do estado de São Paulo .

ESTUDO 5 - O estudo admite a abordagem qualitativa, fora utilizado questionário para a coleta de dados, sendo composto por questões objetivas e questões abertas para reunir as informações do público da pesquisa.

ESTUDO 6 – O estudo de abordagem qualitativa utilizou dados de informações coletadas do questionário aplicado ao público da pesquisa, indicadores de encontros formativos e interventivos, análise de documentos relacionados a políticas públicas, documentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo.

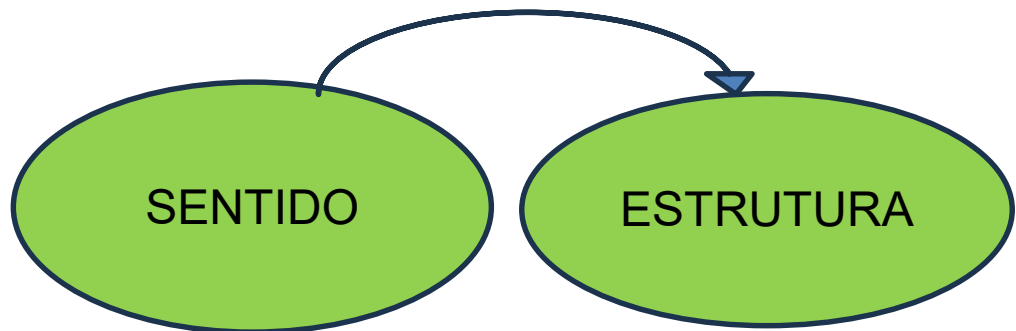
Portanto, os estudos se conectam através dos caminhos metodológicos em sua singularidade, em um único sentido para atingir ao objetivo geral da pesquisa.

## 4 FORMATO DA TESE

O modelo de tese de doutorado em formato *multipaper* representa uma opção diferente em comparação com a tradicional tese monográfica. Em vez de concentrar em um único trabalho extenso e coeso, o modelo *multipaper* permite que o pesquisador compile uma série de estudos acadêmicos aqui configurados como “artigos acadêmicos” que foram publicados ou estão prestes a serem publicados em revistas qualificadas, revisadas por pares ou capítulos de livros. Estes artigos são conectados por uma introdução que situa o tema, define os objetivos gerais da pesquisa e apresenta uma síntese dos resultados alcançados.

A característica central do formato *multipaper* é sua organização, que possibilita a apresentação de múltiplos estudos ou partes dentro de um só documento ou evento, com cada abordando diferentes aspectos de um tema compartilhado. Essa abordagem permite uma exploração mais abrangente e diversificada do tema, possibilitando que os autores ou pesquisadores envolvidos compartilhem suas perspectivas e descobertas.

Figura 1 - O movimento de escrita da tese no formato multipaper



Fonte: A autora.

Não requer uma preocupação com o layout ou uma estrutura organizacional de um texto acadêmico. Parte do sentido dos estudos para a estrutura do trabalho acadêmico.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os objetivos específicos resultaram em uma série de estudos, organizados em “artigos científicos” que se conectam diretamente com a problemática investigada. Cada um desses estudos apresenta uma abordagem distinta e conta com a participação de vários autores, oriundos de

diferentes investigações, oferecendo ao leitor uma visão abrangente sobre as publicações pertinentes ao tema principal.

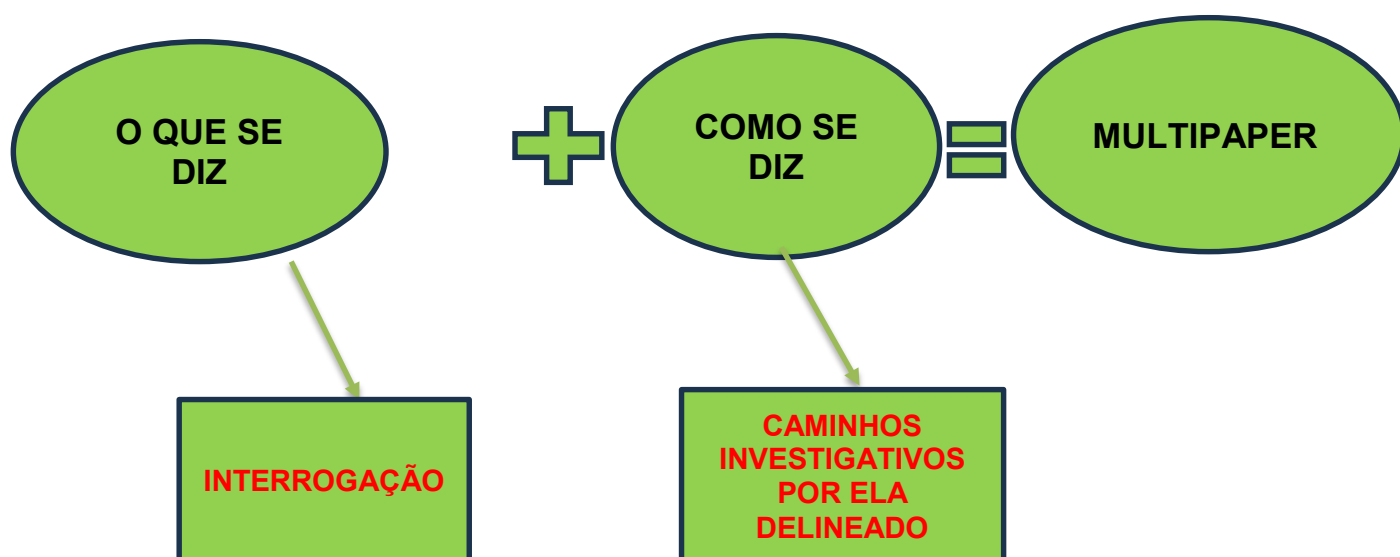
Essa organização dos estudos diferem-se dos textos acadêmicos em formato “tradicional”, que parte da estrutura para o sentido.

Portanto devem estar interligados por um fator compartilhado, seja por distintas facetas de uma mesma questão ou por variadas utilizações de um único método.

É essencial que os artigos apresentem uma coerência teórico-metodológica em relação ao tema da tese, devendo também proporcionar uma contribuição inovadora ao campo de estudo ao qual pertencem. Vale ressaltar que os estudos acadêmicos não são independentes do que se interroga (a Tese).

Portanto, os seis estudos que compõem a tese, se conectam ao tema da pesquisa que versa sobre as políticas de formação inicial e continuada docente, sob diversas formas interrogativas e investigativas, que traduzem fundamentos substanciais para referenciar ponto central do estudo em relação a mudanças ou revisões de políticas educacionais e diretrizes curriculares na formação inicial e continuada docente, com ênfase na educação inclusiva.

Figura 2 - Elementos essenciais do percurso da abordagem multipaper



Fonte: A autora.

Permitir-se guiar pela indagação, iniciar uma jornada observando atentamente o fenômeno em análise e suas diversas formas de manifestação, integrando-as como

elementos essenciais de um todo.

Aspectos favoráveis para a escrita em formato *multipaper*:

- Oportunidade de desenvolver uma tese de maneira colaborativa;
- Rapidez na comunicação dos resultados da investigação;
- Rompimento com a abordagem convencional da investigação educacional;
- Aumento das possibilidades de que os resultados da pesquisa se tornem disponíveis e possam ser aplicados no contexto educacional.

Diante do exposto, a pesquisa é composta por estudos acadêmicos que correspondem a cada um dos objetivos específicos da tese e organizados em formato *multipaper*. Na estrutura desse modelo os objetivos específicos estão representados por artigos, sendo que os temas centrais que compõem cada capítulo, contém resumo, palavras chaves, introdução, objetivo, metodologia, resultados e considerações finais próprios (Barbosa, 2015). Dessa forma, os artigos que compõem a tese foram submetidos para publicações científicas especializadas na área de estudo onde o primeiro artigo se encontra publicado na revista Dialogia, qualificada “qualis A4”; o segundo artigo foi publicado na revista TICs & Ead em foco, qualificado “qualis B1”, o terceiro artigo foi publicado na revista Dialogia, qualificada “qualis A4”, o quarto artigo foi publicado em capítulo do livro, editora Iole. O quinto artigo, foi submetido para a revista Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior – UNISO, qualificada “qualis A1”, o sexto estudo, está concentrado no documento norteador de melhorias embasado no levantamento das formações e nos depoimentos das docentes do AEE e discentes estagiários do curso de pedagogia da SME do contexto pesquisado e na interpretação e reflexão dos cinco trabalhos que fazem parte desta tese.

Com esse propósito, a pesquisa foi dividida em cinco estudos acadêmicos, os quais estão interligados para abordar a questão de pesquisa e atingir os objetivos gerais e específicos estabelecidos. O Quadro 2, apresenta os estudos vinculados aos objetivos específicos e descreve os métodos utilizados, os quais compõem a estrutura desta tese.

Quadro 1 - Artigos com os métodos utilizados na realização do estudo.

<b>Estudo, título e publicação</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultado</b>
<p><b>Estudo 1</b> Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum. Revista - Qualis A4</p>	<p>A metodologia baseia-se nos conhecimentos produzidos sobre as concepções e as dificuldades dos professores da Educação Básica que atuam com os EPAEE com estudo analítico-interpretativo de análise documental e bibliográfica.</p>	<p>Os cursos de formação inicial não trazem conhecimentos suficientes relacionados à educação especial e inclusiva, logo, a formação contínua seria um meio para o sucesso ao se empreender a inclusão no âmbito escolar das redes regulares de ensino.</p>
<p><b>Estudo 2</b> A formação inicial e continuada docente e as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão. Revista – Qualis B1</p>	<p>A metodologia consistiu em uma revisão sistemática das políticas e a experiência de construção do estágio obrigatório supervisionado no Ensino Fundamental, Eixo Alfabetização, no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD), da Universidade do Oeste Paulista, visando compreender em que medida essa experiência atende aos pressupostos teóricos e legais.</p>	<p>Na experiência descrita, a vivência do estágio supervisionado obrigatório no eixo Alfabetização, denota uma perspectiva de integração formação inicial e rede de educação básica e a construção de conhecimentos sobre Inclusão Escolar e/ou apoio e valorização das diferenças.</p>
<p><b>Estudo3</b> Aspectos Significativos no Processo Formativo de Educadores para a Inclusão e Internacionalização Revista – Qualis A4</p>	<p>Admite a abordagem qualitativa com foco na interpretação dos fenômenos sociais, culturais e humanos, tem como metodologia a pesquisa bibliográfica</p>	<p>O resultado traduz sobre da necessidade de revisões e implementações relacionadas às pesquisas científicas em educação, internacionalização e inclusão para as políticas educacionais.</p>
<p><b>Estudo 4</b> A formação inicial de professores e perspectivas da profissionalização na educação especial e inclusiva como Capítulo de livro</p>	<p>Na metodologia utilizou-se análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual (SP) para os cursos de formação Inicial em Pedagogia, Políticas Públicas Nacionais, Estaduais e Internacionais, documentos públicos IES do interior.</p>	<p>.Após o diálogo e contexto, conclui-se que há necessidade de revisões das diretrizes curriculares e políticas públicas para reverter esse fenômeno.</p>
<p><b>Estudo 5</b> Políticas educacionais da educação especial e inclusiva: formação docente inicial e continuada. Submetido a Revista –</p>	<p>A pesquisa é qualitativa e foi usado como instrumento para a coleta de dados um questionário.</p>	<p>O resultado consiste na transformação em temas e reflexões para futuros encontros de formação interventiva/colaborativa para a construção de propostas de melhoria que fortaleça a prática docente voltada para o EPEE e</p>

Qualis A1		revisões de diretrizes, processos formativos e políticas educacionais
<b>Estudo 6</b> Guia Orientador: Sugestões de Melhorias na formação inicial e continuada docente com foco na Educação Inclusiva.  Será submetido a uma revista qualificada.	Pesquisa Qualitativa, onde foi utilizado dados do questionário da pesquisa, indicadores dos encontros formativos interventivos, análise documental de políticas públicas e documentos institucionais da SME do interior de São Paulo	O resultado é um documento escrito para contribuir para a melhoria da formação inicial no curso de graduação em pedagogia, com ênfase na educação inclusiva. Ele apresenta sugestões de programas educacionais que atendem às necessidades das políticas educacionais, integrando teoria e prática e promovendo a qualificação e a estruturação da formação profissional dos docentes.

Fonte: A autora.

O primeiro estudo, contempla a análise das fragilidades e os desafios dos professores que trabalham em sala regular com EPEE em um contexto organizacional e político, visando analisar a falta de alinhamento teórico/prático e quais abordagens poderiam auxiliar na superação dos desafios. A metodologia baseia-se nos estudos gerados a respeito das ideias e desafios enfrentados pelos docentes do Ensino Fundamental que trabalham com EPAEE, realizado por meio de análise documental e bibliográfica de caráter analítico-interpretativo. O Resultado dessa pesquisa leva à reflexão sobre a disparidade entre a formação inicial e a prática docente, por não obterem conhecimentos suficientes, o que seria sugerido a uma continuidade formativa para esses profissionais. (Augusto; Santos, 2022. p. 49).

O segundo estudo busca um diálogo entre a formação inicial e continuada docente em relação as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão e Diretrizes Curriculares Nacionais, ressaltando as competências a serem estabelecidas aos discentes e docentes para uma sociedade democrática e inclusiva. A metodologia se deu por análise documental e revisões de literatura, com buscas nas bases de dados nacionais Google Acadêmico (GA), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), nos eixos temáticos da pesquisa e na prática de estágios dos discentes no eixo da alfabetização na perspectiva da inclusão. Como resultado a concepção da inclusão escolar é considerada um elemento de formação, portanto no eixo da alfabetização, revela que há uma

expectativa entre a formação inicial e a rede de educação básica no constructo do conhecimento acerca da inclusão ou na valorização das diversidades.

O terceiro estudo busca um diálogo para a reflexão sobre a importância da pesquisa em Educação, voltados para a formação docente na área da educação inclusiva, gestores de políticas públicas, agendas internacionais e interculturalidade. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica. O resultado traduz a necessidade de pesquisas científicas no campo da educação, internacionalização e inserção para políticas educacionais.

O quarto estudo, consiste em um diálogo entre as IES, que mantêm o curso de formação inicial em Pedagogia onde o grupo 2 (discentes estagiários) são regularmente matriculados. A metodologia consiste em análise documental das políticas educacionais, documentos públicos institucionais e Diretrizes Curriculares Nacionais e Estado de São Paulo, na área da educação inclusiva. O resultado resulta na apresentação das competências formadoras das três IES e a indicação da continuidade da formação de professores das redes de ensino, bem como revisões acerca desse resultado, nas políticas públicas da educação inclusiva.

O quinto estudo constitui-se na realização um encontro interventivo colaborativo para identificação e percepções do público da pesquisa em relação alternativas políticas na formação inicial de professores no contexto da educação inclusiva. Fora dividido em dois grupos: Grupo 1 das docentes que atuam no AEE e Grupo 2 de discentes do curso de formação inicial em Pedagogia. Ambos estão vinculados à SME de uma cidade do interior, localizado ao Noroeste do Estado de São Paulo. No encontro foi explicado como se daria a pesquisa e como os participantes poderiam contribuir com a pesquisa em desenvolvimento. A pesquisa é qualitativa, e para tanto, foi utilizado foi um questionário eletrônico para coleta de dados. O resultado se deu em consistir em temas para um novo encontro colaborativo, / interventivo para levantamentos de dados que fortaleça a prática docente.

O sexto estudo, consiste na análise das concepções das docentes que atuam no AEE e dos discentes estagiários do curso de formação em pedagogia sobre as diretrizes do curso de formação inicial e as políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva, afim de transformar em um documento com propostas de melhorias para a formação inicial com indicativos para a formação continuada, com o objetivo de contribuir com o processo formativo docente.

## 5 ESTUDOS

### 5.1 Estudo 1 - Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum<sup>3</sup>

#### RESUMO

O presente estudo versa sobre as dificuldades e os desafios dos professores das classes comuns ao incluir Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). O objetivo da pesquisa é analisar a lacuna teórico/prática que os professores da sala regular enfrentam para trabalhar com os EPAEE e quais estratégias diminuiriam as dificuldades. A metodologia baseia-se nos conhecimentos produzidos sobre as concepções e as dificuldades dos professores da Educação Básica que atuam com os EPAEE com estudo analítico-interpretativo de análise documental e bibliográfica. Os resultados demonstram que, geralmente, os professores utilizam o conhecimento tácito, moldado pelas experiências, práticas e situações vividas e exercem pouca reflexão sobre as formas e os mecanismos pedagógicos existentes. Os cursos de formação inicial não trazem conhecimentos suficientes relacionados à educação especial e inclusiva, logo, a formação contínua seria um meio para o sucesso ao se empreender a inclusão no âmbito escolar das redes regulares de ensino.

**Palavras-chave:** políticas educacionais de educação especial e inclusiva; formação continuada de professores; educação especial e inclusiva.

#### ABSTRACT

The present study deals with the difficulties and challenges for teachers of common classes when including Target-Students of Special Education (EPAEE from the acronym in Portuguese). The objective of the research is to analyze the theoretical/practical gap that regular classroom teachers have to face when working with EPAEE and which strategies would reduce the difficulties. The methodology is based on the knowledge produced about the conceptions and difficulties of Elementary

---

<sup>3</sup> Artigo publicado – direitos autorais cedidos à Revista Dialogia (ISSN: 1983-9294). disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21981>

School Teachers who work with the EPAEE in an analytical-interpretative study of document and bibliographic analysis. The results show that, in general, teachers use tacit knowledge, shaped by experiences, practices and lived situations, and exercise little reflection on the existing pedagogical forms and mechanisms. Initial training courses do not bring enough knowledge related to special and inclusive education, so continuing education would be a means to success when undertaking the inclusion in the school environment for regular education systems.

**Keywords:** educational policies for special and inclusive education; continuing teacher training; special and inclusive education.

## **Introdução**

Na década de 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos decidiu pela orientação de que cada ambiente escolar deverá ser responsável pela educação completa de cada estudante, contemplando uma pedagogia das diferenças, tendo em vista que todos os estudantes devem estar e aprender num ambiente escolar regular, não importando sua condição social, física e financeira, sua etnia ou mesmo o seu idioma. Nesse encontro, a Organização das Nações Unidas (ONU) recomendou o acesso popular aos sistemas educacionais, respeitando-se as diversidades e as características peculiares de cada estudante. Esse foi um marco inicial para o fortalecimento e a ampliação da educação inclusiva no mundo inteiro.

A perspectiva da inclusão escolar tem como pressuposto, no Brasil, a dimensão individual de cada criança para se chegar ao êxito dos pares. Na sala de aula regular, deve haver diversificação de origens, etnias e classes sociais de estudantes, no sentido de que o ambiente escolar precisa ser receptivo e encontrar soluções criativas no intuito de atender as necessidades educacionais de todos, conduzindo os estudantes a excelência acadêmica, nos relacionamentos e em sua condição física e psicossocial (Mazzotta, 1996).

Os pressupostos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), publicada pelo Ministério da Educação (MEC), têm se alastrado, de forma a se expandir no contexto escolar. No entanto, os argumentos dos docentes das classes comuns das escolas regulares de

Ensino Fundamental têm se mostrado divergentes no que se refere à aplicabilidade da supracitada política, visto que a realidade da formação inicial e continuada pode não condizer exatamente com os objetivos da política em vigência (Augusto, 2019).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) aponta como sendo uma de suas metas o desenvolvimento e a criação de políticas que estimulem a equidade nas oportunidades educacionais, independentemente das origens dos estudantes, viesando os esforços para o atendimento às demandas e adequando-os às especificidades dos estudantes denominados Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE). No que se refere à formação docente, a PNEEPEI (Brasil, 2008) aponta como objetivo a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008, p. 10).

Nesse sentido, os sistemas de educação devem propor, conforme direciona a PNEEPEI (Brasil, 2008), uma formação contínua dos docentes da sala regular em parceria com o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas a produzir resultados oriundos de esforços conjugados, promovendo a integração e o desenvolvimento de um ambiente multidisciplinar e de estrita colaboração. Com o objetivo de analisar como os professores da sala regular das escolas comuns enfrentam as dificuldades e os desafios em salas de aula inclusivas, a seguir será apresentada a metodologia da pesquisa do presente artigo.

## **Metodologia**

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa predominantemente qualitativa, com abordagem analítica-interpretativa de análise documental e bibliográfica, pois, envolve uma avaliação mais criteriosa das informações coletadas, cujo processo é marcado pela interpretação do fenômeno observado e de seus significados na tentativa de explicar o fenômeno da dificuldade de professores de salas regulares da escola comum do Ensino Fundamental em trabalhar com os EPAEE na perspectiva da Educação Inclusiva, devido a percepção de alguns depoimentos e inquietações de docentes nos ambientes escolares e durante algumas reuniões de formações que foi possível vivenciar no ambiente de trabalho .

De acordo com Gil (1987, p. 19), a pesquisa é o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são

propostos”. Desse modo, este estudo procurou realizar uma avaliação criteriosa da produção recente acerca da temática de estudo com vistas a possibilitar a condução de conclusões importantes referentes ao fenômeno estudado a partir da análise do que foi produzido de conhecimento até o momento atual.

Para Minayo (2010), a metodologia da pesquisa diz respeito ao caminho do pensamento e à prática exercida na abordagem da realidade. Inclui a teoria de abordagem, os instrumentos de operacionalização e a criatividade do pesquisador.

Em geral, os procedimentos qualitativos são procurados por pesquisadores que buscam explicar o porquê e o como das coisas, desenvolver conceitos, estudar casos particulares e descrever os significados das ações humanas nos contextos sociais onde o fenômeno estudado ocorre.

Na abordagem qualitativa, diversos procedimentos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo a análise documental aquela que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos documentos produzidos pelo homem. O estudo bibliográfico desenvolvido nesta pesquisa busca desvelar o pensamento de pesquisadores renomados em determinadas áreas para sistematizar o pensamento sobre a questão da inclusão.

Este estudo destinou-se à compreensão das estratégias utilizadas pelos professores das salas regulares do Ensino Fundamental comum em relação ao trabalho com os EPAEE numa perspectiva de Educação Inclusiva.

### **Enfoque na igualdade ou na equidade**

O educador da sala regular visa ser o mediador da troca de conhecimentos e experiências, no sentido de maximizar as experiências de aprendizado de todos os estudantes. Para tanto, é fundamental entender o conceito de equidade, segundo o qual o educador busca identificar e atender as necessidades específicas de aprendizado, suprindo-as integralmente, de modo a garantir o acesso e a autonomia a todos para a consolidação do aprendizado.

Em consonância a esta concepção de educação, o sistema educacional inclusivo comporta-se como o legítimo instrumento de propagação de equidade em que se prega e se cumpre a igualdade de direitos dos cidadãos de maneira equânime alinhada à PNEEPEI (Brasil, 2008). Tal política configura-se como um instrumento de

divulgação da equidade no meio educacional, cuja principal proposta consiste em criar e sustentar mecanismos sociais que promovam o senso de justiça e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de propiciar educação de alta qualidade para todos, com enfoque não somente no ingresso, mas, principalmente, na permanência e experiência educacional do indivíduo cuidando para que haja preparação de todos e contribuindo grandemente para a redução das desigualdades sociais e de condições.

Porém, há um princípio a entender em relação a igualdade e equidade na nossa formação social:

[...] igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista (Azevedo, 2013, p.131).

Embora as políticas públicas versem sobre o termo “igualdade”, principalmente no que tange às diferenças em seus diversos ângulos sociais, nem sempre promovem oportunidades a serem oferecidas a todos na mesma intensidade. Portanto, nesse contexto, deve-se priorizar a equidade, oportunizando a cada um em intensidade proporcional à sua própria condição, promovendo assim, justiça social e dignidade.

Em um primeiro momento, é fundamental entender o conceito envolvido no termo inclusão. O que se observa é que este termo, para a maioria, significa promover o atendimento igual aos estudantes, abordando e interagindo com eles da mesma maneira, com as mesmas metodologias, como se fossem todos iguais e, portanto, não houvessem quaisquer diferenças nas condições e nos ritmos de aprendizagem. Todavia, não é este o conceito, o sentido ou o objetivo da educação inclusiva. Num sistema inclusivo, há a intrínseca tarefa de se entender todas as necessidades com respeito às condições individuais, a fim de se compreender de forma clara, as reais necessidades individuais e os métodos mais apropriados a serem empregados. Tais métodos, se utilizados adequadamente, resultarão em maximização e potencialização do aprendizado e assimilação dos estudantes, tornando todo o sistema muito eficiente e eficaz (Mantoan, 2015). Entretanto, implementar um sistema nesses moldes e com garantia de êxito, só passa a ser possível na medida em que os educadores valorizam

o potencial e a capacidade de seus estudantes, conforme preconizam Schlünzen *et al.* (2020). Um ensino individualizado busca compreender as preferências, as particularidades, as necessidades, as condições, os potenciais e as capacidades dos estudantes. Assim, reúne as condições para desenvolver estratégias de aprendizado que estejam de acordo com as realidades de troca e aquisição de conhecimento desse estudante, explorando as suas possibilidades.

Portanto, a compreensão dos professores de que oferecer atendimento com pedagogia e métodos que se encaixam às necessidades e valorizem o potencial individual dos estudantes, vai ao encontro do que propõem as teorias acerca da temática. Contudo, o pleno entendimento de todo o conceito por trás do termo igualdade é, ainda, um tanto quanto incerto, pois, apenas os passos iniciais e o que deve ser feito para conseguir executá-los estão claros. Tornar sustentáveis todos os processos e etapas dos sistemas de educação de forma que sejam equânimes, ainda se configura como um grande desafio no cotidiano da escola. Assim, é possível afirmar que ainda não está sedimentado o fato de que esse deve ser um processo continuamente melhorado e que não colocar energia suficiente nesse processo de sustentabilidade pode levar muitos estudantes com deficiência à desistência do processo de escolarização (Glat; Pletsch, 2004).

### **Estratégias de ensino**

Determinadas questões centrais, como mediar conhecimento, ainda estão nas listas das principais dificuldades dos docentes para as quais se esperam respostas definitivas por parte deles, principalmente quando esses docentes são estimulados a externar suas expectativas em relação ao resultado final de um processo de formação continuada dentro das áreas de educação especial. Esses percalços estão ligados diretamente às falhas do processo de formação dos professores em seus respectivos cursos de graduação, nos quais o principal objetivo é formar, colocando tudo mais que for essencial à contribuição para uma formação sólida e de qualidade em segundo plano (Carneiro, 1999; Augusto, 2019).

Geralmente, a bagagem de conhecimento desses professores advém de suas práticas e experiências do dia a dia, compondo o conhecimento tácito, cuja principal característica é de ser moldado pelas experiências, práticas e situações vividas,

trazendo pouca reflexão sobre as formas de se trabalhar e de como melhor empregar os mecanismos pedagógicos existentes para um grupo de pessoas tão diferentes.

Discussões sobre falhas no processo formativo à parte torna-se fundamental desenvolver e implementar mecanismos para efetivar e maximizar o potencial de aprendizado de cada EPAEE, sem que, para isso, seja necessário utilizar instrumentos de comparação, e sim, mecanismos que meçam pontos ou variáveis que demonstrem a qualidade da evolução de cada estudante, contribuindo assim, com a melhoria de sua autoestima, tornando-o mais tolerante e mais aberto aos relacionamentos sociais, maximizando a sua crença de realização pessoal (Mantoan, 2015). Schlünzen *et al.* (2020), defendem a importância de possibilitar que cada estudante descubra a sua autoimagem, o seu potencial criativo e as suas habilidades e competências.

Em relação às várias maneiras de efetivação de uma abordagem inclusiva, principalmente para os que possuem deficiência intelectual, os professores devem buscar ferramentas, recursos e tecnologias que fomentem a experiência lúdica. De acordo com Vygotsky (2006), conviver com os diferentes, traz como benefício o achatamento das diferenças de *performance* entre os vários graus na escala de potencial. Além disso, trabalhar com os diferentes, também pode ajudar o professor a descobrir as falhas nas suas abordagens e técnicas tradicionais. Assim, serão incentivados a rever as suas práticas e o seu papel de mediador na resolução de conflitos cognitivos, intrínsecos ao processo e às experiências de aprendizagem, além de auxiliá-lo a perceber o melhor momento de intervir na troca de experiências e de conhecimentos. Para que o professor consiga potencializar essas experiências lúdicas e colher todos os benefícios dessas interações com efetividade, eficiência e eficácia, é necessário o investimento de tempo para a análise e o planejamento de ações, tendo o cuidado de pensar minuciosamente em quais momentos essas ações são mais eficientes e eficazes para maximizar o potencial de aprendizado do estudante.

Sendo assim, esse tipo de formação deve originar-se, principalmente, na oferta de programas de formação contínua que permitam aos docentes receber e compartilhar conhecimentos fundamentais para o bom desenvolvimento de suas atividades. Deve também procurar uma formação mais contextualizada com resposta aos desafios que a educação especial e inclusiva nos impõem no seu dia a dia dentro da escola e da sala de aula. A gama de atividades desenvolvidas na sala regular com os EPAEE incluídos tem por objetivo promover e alicerçar o desenvolvimento dos

estudantes, quebrando o paradigma da dominação dos modelos de educação que reduz o papel do docente a um transmissor de informações. Ilda Peliz, Secretária de Modalidades Especializadas de Educação no Ministério da Educação (MEC, 2020), afirma que apenas 5,7% dos professores detêm formação específica e adequada para atendimento aos EPAEE. Na contramão da baixa formação específica dos professores, há um acréscimo de 33,2% no número de matrículas de EPAEE, no período entre 2014 e 2018, segundo dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018). Em 2018, o número total de EPAEE matriculados alcançava o patamar de 1.181.000. Em 2014, esse número total era de 886.815. Mais especificamente, esse número teve um acréscimo de 10,8% entre os anos de 2017 e 2018. As conclusões do trabalho de Mestrado de Augusto (2019), apontam para o fato de haver clara e emergente necessidade de se criar programas de formação contínua de formação na perspectiva da educação inclusiva e reformular os já existentes, visto que, no contexto atual, os professores da classe comum do ensino regular não se sentem preparados para o trabalho com os EPAEE num contexto de frequente aumento da demanda por matrículas, conforme evidenciam os dados supracitados.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015), fornece as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da Educação Básica, mencionando em seu artigo 16 que as formações continuadas englobam aspectos de coletividade, de organização e de atuação profissional, compreendendo ainda a intrínseca necessidade de se repensar as abordagens pedagógicas existentes, os saberes e os valores propagados, com transversalidade na formação de grupos de estudos, atividades de caráter extensionista, reuniões de planejamento pedagógico, cursos, elaboração de programações e delineamento de ações que se expandam para muito além da formação mínima requisitada para o exercício da docência na educação de nível básico. Ainda segundo o referido documento, essas formações continuadas têm por objetivo fomentar a reflexão a respeito da prática pedagógica e do exercício profissional do docente com vistas a aumentar os níveis técnicos, pedagógicos e éticos, além de aumentar o senso crítico político e profissional do docente.

Portanto, a partir dessa orientação, há a necessidade de se promover formação contínua, espaço e momento de reflexão para que o professor tenha condições de rever, refletir e avaliar a sua própria prática pedagógica à luz das teorias existentes para que sirvam de guia para as suas ações em seu propósito de atender

aos EPAEE, resguardando as individualidades de cada estudante e explorando ao máximo o seu potencial e a sua competência para uma melhor aprendizagem.

### **Formação em serviço**

O papel do professor que atua com o EPAEE, tanto na educação inclusiva como especial, é tão importante e imponente que a PNEEPEI (Brasil, 2008) recomenda explicitamente a formação continuada de professores. “Identificou-se um hiato existente entre a formação continuada do professor e o efetivo exercício da identificação e desenvolvimento de metodologias de trabalho frente à necessidade de se trabalhar com EPAEE” (Augusto, 2019, p. 27).

No sentido de reforçar a necessidade de formação contínua do professor da classe comum, os estudos de Gatti *et al.* (2019), afirmam que apenas a formação inicial é insuficiente e inadequada para que os professores possam trabalhar incluindo os EPAEE. Tal afirmação está baseada no estudo e na observação de que a maioria dos currículos dos cursos de formação inicial é fragmentada e de caráter generalista, apresentando grande dissociação entre a teoria e a prática, estágios de qualidade duvidosa e processos avaliativos internos e externos precários. Sendo assim, a formação que se prescreve para o trabalho na modalidade de Educação Especial e Inclusiva se estende para além da formação em nível de graduação que se ocupa em formar os estudantes para a universidade e não para escola, como preconiza Schlünzen (2015).

A formação necessária para se trabalhar com esse público se consolida com a formação continuada do professor, aliando as teorias com a realidade observada no cotidiano da escola e cuja motivação e orientação estejam pautadas nas necessidades advindas da prática cotidiana e da sua vivência no contexto da sala de aula, assumindo compromissos com a realidade social e com a necessidade de promover a inclusão no seu agir e no seu modo de atuar.

A PNEEPEI (Brasil, 2008), no atendimento aos pontos aprovados na Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência com a finalidade de inclusão, visa potencializar as oportunidades para maior integração e participação dos EPAEE nos sistemas educacionais, no sentido de que estes estudantes tenham a garantia de participação transversal da educação nas modalidades de ensino, iniciando-se na Educação Infantil e alcançando também o Ensino Superior (Brasil, 2008).

A formação continuada permeia a vida e a prática profissional do educador. Dessa forma, manter a acessibilidade, as fontes de conhecimento e incentivar o processo reflexivo abrem caminho para a reavaliação de dogmas e princípios e possibilita desconstruir e construir novos paradigmas.

A grande responsável pela tarefa é a equipe gestora, respeitando-se as particularidades dos educadores, mas, cuja incumbência recai em organizar encontros com os temas de estudo e pesquisa subjacentes à formação em Educação Especial e Inclusiva no espectro de formação continuada dos docentes. A partir daí, abre-se uma janela de discussão e compartilhamento dos temas propostos pelos professores em formação abordando questões acerca do ambiente de aprendizagem dos estudantes, ambiente de sala de aula, o diálogo e reflexão e a proposição de estratégias do ensino para a superação de barreiras de acesso e de manutenção que se opõem a essa modalidade.

Os gestores públicos e legisladores devem priorizar a qualificação contínua dos professores por meio de políticas e ações que fomentem o desenvolvimento de formações, incluindo também a modalidade *in company*<sup>4</sup>, que incentivem e municiem o professor com ferramentas e bagagem teórico e prática para torná-los capazes de se desvincular de seus paradigmas fortemente estabelecidos dentro de um conceito exclusivista, transitando para uma atmosfera permeada pela inclusão, permitindo assim, que os estudantes possam colher os frutos e os benefícios da diversidade, contribuindo também para a formação cidadã dos estudantes e aumentando a satisfação da sociedade com percepções de melhoria da educação (Silva, 2011).

Para tanto, os cursos de qualificação contínua para os educadores poderiam ser disponibilizados dentro das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momento que os educadores poderiam utilizar para trazer questões relacionadas ao seu cotidiano para serem dialogadas em plenário, com reflexão e participação ativa do professor do AEE, visando à construção e a adoção de estratégias de ensino formuladas em conjunto pelo professor do AEE e o professor da sala regular, atendendo as necessidades educacionais de cada estudante, como preconiza a própria legislação. Entretanto, para que se consiga atender às expectativas, é

---

<sup>4</sup> **In company**, termo originário da língua inglesa, que significa “em companhia”, é um modelo de capacitação voltado a empresas, realizado costumeiramente dentro delas, utilizando a sua própria estrutura para a qualificação dos colaboradores. Todo tipo de evento voltado ao ensino corporativo pode ser assim classificado.

necessário que o professor conheça e se identifique com o que se espera de aquisição de competências e habilidades por meio desses cursos. Além disso, esse professor deve conhecer amplamente os materiais a serem utilizados para que se consiga trabalhar no desenvolvimento dos EPAEE. É preciso, também, que o professor esteja receptivo e apto para testar novas abordagens, métodos e desenvolver estratégias. Complementarmente, esse profissional deve ter em mente que esta não é uma ciência exata e que ele deve estar apto para adaptar toda a bagagem de conteúdo adquirida para a entrega de um serviço educacional de maior qualidade, visando ao pleno desenvolvimento de seus estudantes em uma valorização das diferenças humanas.

### **Formação inicial/licenciatura**

No que se refere aos níveis de formação dos cursos superiores, as educadoras da Educação Básica I entrevistadas na pesquisa de Mestrado de Augusto (2019) mencionaram a escassez de conteúdos voltados para a formação em como lidar e melhor atender os EPAEE na classe comum. Tais entrevistas também apontaram que os tópicos que faziam menção acerca desta temática eram bastante superficiais. Tais informações evidenciam a existência de uma significativa deficiência no processo formativo desses professores que acabam por estreitar o espectro de compreensão da perspectiva e o contexto da Educação Inclusiva em sua integralidade. Os educadores entrevistados no trabalho mencionado acima, além de citarem as deficiências do processo formativo, também relataram a ausência de suporte para orientação em seus trabalhos com a Educação Inclusiva. Portanto, a partir das análises sobre os apontamentos, pode-se concluir que o eixo de formação e atuação dos professores na Educação Inclusiva apresenta problemas e necessidade de uma formação em serviço de forma articulada com os professores do AEE.

Dentro do contexto da formação do professor, fica claro que a formação deficitária, frágil, desconexa e dispersa, somadas às rotinas e execuções de trabalho igualmente deficitárias, precárias, e sem um objetivo muito bem definido para os passos a se evoluírem na Educação Especial e sob a perspectiva inclusiva, contribuem para a falta de incentivo e uso de instrumentos que objetivem a reflexão mais profunda acerca da prática pedagógica e sua interação com as atividades sociais. Isto, portanto, faz com que a prática deficitária e desajustada desse professor se

agrave, afastando-o dos objetivos de fornecimento de educação objetiva, clara e de qualidade para os EPAEE, fazendo com que os professores se sintam incapazes de lidar com todas as nuances que permeiam o Sistema Educacional Inclusivo, e que, por fim, impedem esses professores de atuar firme e precisamente nos problemas que vão surgindo no decorrer de sua prática profissional com os EPAEE (Kuenzer, 2005).

Em relação às análises realizadas, principalmente no que se refere ao fato de haver dificuldades de incluir os EPAEE, torna-se fundamental lançar luzes sobre a questão da exclusão social, tanto do ponto de vista da qualificação continuada do educador quanto no contexto e na perspectiva do modelo inclusivo por si próprio. Não se pode falar em melhorar ou expandir o Sistema Educacional Inclusivo sem tratar também da formação e do aperfeiçoamento contínuo do principal agente de mediação no ambiente escolar, visto que é por esse meio que se criam as condições para que o profissional esteja apto e capacitado para repensar as suas próprias didáticas e práticas. Assim, é preciso realizar os ajustes de percurso necessários para fornecer melhor atendimento educacional ao estudante. Mesmo com todo o apoio da formação continuada e do ambiente adequado para essa reflexão, parar e repensar essas práticas já se constituem como bastante desafiadoras. Entretanto, repensar e estar preparado são tarefas do próprio profissional (Marchesi, 2004).

Estar imerso e exercitar a prática profissional em ambientes permeados pela inclusão implica em estar preparado para atender e lidar com situações das mais diversas, com diferentes culturas, origens, personalidades, características e necessidades. Com isso, pode-se dizer que o Sistema Inclusivo de Educação só estará implementado a partir do momento em que o máximo de situações esteja devidamente mapeadas e que os profissionais saibam lidar com elas.

Porém, é necessário enfatizar que, apenas formação em nível de graduação e formação continuada adequadas não são suficientes para lograr êxito no processo inclusivo de estudantes como um todo. Para se alcançar tal sucesso é necessária, além da boa formação, a existência de um ambiente de trabalho que permeie a sinergia e o espírito colaborativo entre os professores e os demais profissionais, havendo também estrita colaboração entre o professor da classe comum e o professor do AEE que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes para potencializarem o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

## **Perspectiva de colaboração**

Superar as dificuldades que se apresentam durante o processo de desenvolvimento e implantação de sistemas inclusivos tem sido o principal objetivo de vários Projetos de Lei e também de Projetos que já foram votados e que se tornaram Leis (Silva, 2011). Todavia, para que esses projetos se tornem exitosos em seus propósitos, é fundamentalmente necessário garantir a sua execução e colocá-lo efetivamente em prática. Neste sentido, é premente atuar nos pilares de garantia de formação adequada em Educação Inclusiva aos professores e também oferecer o suporte no desenvolvimento e implantação do ambiente e do Sistema Inclusivo na realidade cotidiana do professor, principalmente na sala de aula.

Embora haja a ciência de que a qualificação contínua e a preparação do professor por si só não garantem o êxito do desenvolvimento de Sistemas Educacionais Inclusivos, sabe-se que esse pilar de qualificação e preparação é fundamental e sem ele não se chega a lugar algum nessa empreitada. Sobretudo, há de se considerar que o professor é o principal agente para que EPAEE sejam incluídos no sistema educacional. Sendo assim, o educador deve ser formado para valorizar as particularidades e as diferenças de cada estudante. Ele deve ter a ciência de que existe todo um contexto de diferenças que deve ser respeitado e não negligenciado em suas origens, seus pensamentos e suas culturas. Em última instância, há de se concordar que não existe nada mais desigual do que tratar a todos de forma igual.

O professor do AEE deve encorajar o estudante a se desenvolver, a ter autonomia, fornecendo a ele o apoio e o emprego de recursos que o auxiliem nesse objetivo. Assim, o professor da SRM pode auxiliar, com o apoio ao professor da sala regular, no desenvolvimento do uso de recursos que possam ser empregados não somente no contra turno de atendimento ao EPAEE, mas também dentro das atividades na classe comum do ensino regular. Entretanto, não se pode pensar que o planejamento, o emprego de metodologias e o desenvolvimento de atividades para o desenvolvimento do EPAEE sejam atribuições somente do professor especialista, e que o professor da sala comum apenas receba e aplique o que foi desenvolvido pelo professor da SRM. Ao contrário, o professor da sala comum é aquele que desenvolve atividades didáticas pedagógicas com o EPAEE. Além disso, com bom nível de

profundidade, deve propor atividades para que os seus estudantes desenvolvam as suas habilidades e competências. Portanto, é também seu dever auxiliar na elaboração das atividades para incluir, possibilitando a valorização das diferenças individuais. Por isso, é fundamental o engajamento desses profissionais para que eles tenham vontade de se tornarem agentes fundamentais na mudança para um Sistema Educacional.

Em observância à Resolução N° 4/2009, especificamente no Art. 9°, o professor especialista do AEE tem como função a identificação, a elaboração, a produção e a organização de recursos de pedagogia, de técnicas, de prestação de serviços e a atuação para garantir a acessibilidade dos estudantes no sentido de minimizar as dificuldades de aprendizado e aumentar a participação, o acesso e a interação dos EPAEE junto aos demais estudantes e à sociedade, defendendo a bandeira de respeito às suas particularidades e necessidades. Portanto, é dever do professor especializado encontrar os gatilhos necessários ao estímulo do desenvolvimento pleno dos AEE, utilizando-se para isso os recursos tecnológicos de educação e de pedagogia com vistas a mediar e facilitar a absorção do conhecimento para a própria independência do EPAEE.

Essa atuação do professor do AEE tem papel benéfico na formação de todos os EPAEE, dado que a convivência contribui muito para a plena formação cidadã destes estudantes na classe regular. Para o sucesso do atendimento aos EPAEE, é necessário planejamento e organização em sintonia com as necessidades destes estudantes por parte da gestão escolar, dos educadores e de todos os profissionais de apoio envolvidos. Esse funcionamento harmônico implica em alocação condizente dos esforços, emprego adequado e sob medida dos recursos e métodos com o objetivo de explorar ao máximo o potencial de aprendizado e encorajar o sentimento de autonomia e independência do EPAEE.

Para que se possa aproveitar dos benefícios da inclusão dos EPAEE, é necessário que cumpra, de forma assertiva e integral, com os horários de vivência de experiências na sala de aula regular e também com os horários reservados para o AEE. Porém, ainda mais importante e fundamental é a rede de suporte para o EPAEE formada pelos pais, pela comunidade escolar e pela sociedade em geral, cujo papel central é o encorajamento e a busca da sua autonomia, para que ele, dentro de suas possibilidades, leve em conta as suas necessidades e restrições e consiga seguir sua jornada educativa e de vida.

Esse processo integrativo constitui-se de uma relação simbiótica, ou seja, existem benefícios mútuos. Pensando no estudante sem deficiência, isso contribui em muito para a sua formação como pessoa, como membro da sociedade, uma vez que o ensina a se preparar para a vida, a conviver num ambiente de pluralidade e de valorização das diferenças em que predomina o espírito colaborativo e o respeito a todos (Mantoan, 2015).

Em um ambiente de sala de aula onde a demanda pelo AEE seja muito elevada, deve haver maior contribuição e participação do professor da SRM. Em cenários como estes, deve haver maior presença do professor especialista de forma que ele possa contribuir mais intensamente e apoiar mais de perto o professor da classe comum. Esse apoio não deve se restringir apenas a orientações e sugestões de emprego de recurso. Deve haver participação desse professor especialista na prática das atividades sugeridas (Honnef; Costas, 2012) de forma colaborativa.

Dentro do contexto educacional inclusivo, objetiva-se desenvolver a grade curricular e o arcabouço de competências e conhecimentos para todos os estudantes. É por isso que o professor da classe regular deve ter a responsabilidade de mediar o conhecimento de forma equânime, não privilegiando certos grupos em detrimento de outros, independentemente de possuírem deficiência ou não. Todavia, essa responsabilidade deve ser compartilhada com o professor da Sala de Recursos, que pode e deve auxiliá-lo na construção e emprego de recursos para favorecer a inclusão dos EPAEE junto ao professor da classe comum. Esses recursos precisam atender às especificidades dos EPAEE, principalmente auxiliando na remoção das dificuldades e das barreiras de aprendizagem e na uniformização de oportunidades de aprendizagem em conjunto com os demais estudantes da classe. Esse nível de excelência e integração entre professores da sala regular e do AEE somente se torna possível quando eles decidem dedicar seu tempo e os recursos existentes para construir um planejamento educacional de forma colaborativa, abrangendo as formas de se trabalhar com cada estudante (Carneiro, 1999).

Dentro dos Sistemas Educacionais de Ensino Inclusivo, o aprendizado dos estudantes se dá em função de suas competências e individualidades, com o professor identificando e explorando as potencialidades do perfil de cada um. Assim, o trabalho em equipe e de maneira sincronizada possibilita aos estudantes praticar o compartilhamento de responsabilidades, os benefícios da cooperação e a identificação de talentos e habilidades. O êxito deste modelo assenta-se em identificar,

potencializar e explorar o talento nato de cada estudante (Baptista, 2011).

Segundo Mantoan (2015), as experiências de se aprender de forma conjunta e coletiva dentro da classe objetivam formar e instruir gerações de cidadãos preparados para a vida em sociedade, partilhando aprendizados, conhecimentos, compromissos, senso de responsabilidade e, sobretudo, compreendendo e aceitando a diversidade das origens e das características do ser humano.

Com base na análise da atuação de professores em sala de aula e nas análises de suas atuações em relação às próprias conduções de atividade, considera-se a necessidade de um processo formativo com foco em educação inclusiva e cuja capilaridade deveria abranger como desenvolver os conteúdos e disciplinas do ensino fundamental. De forma complementar, há a necessidade de se valorizar aspectos práticos e ações coordenadas de educadores, gestores escolares e pessoal de apoio pedagógico, no sentido de que essas ações venham a demonstrar maior eficácia, auxiliem no aumento da qualidade do atendimento educacional e suavizem os efeitos da flagrante e urgente necessidade de propiciar formação dentro do contexto escolar para a educação inclusiva, além de se tornar um elemento motivador de mudanças direcionadas para a formação de professores.

### **Considerações finais**

A formação contínua de professores, conforme demonstrou esse artigo, se apresenta como uma das bases de sustentação para o ganho de qualidade na educação, para a maximização dos potenciais de aprendizado dos estudantes e para a obtenção de taxas mais elevadas de sucesso ao se empreender a inclusão no âmbito escolar das redes regulares de ensino. Conforme demonstrado, há entre os professores da classe comum de ensino uma enorme dificuldade em se compreender e em praticar as diretrizes constantes na PNEEPEI e essa situação leva os docentes a um sentimento de falta de pertencimento, de incompreensão de seus próprios papéis, de suas responsabilidades e de seu lugar de atuação em seus trabalhos com os EPAEE. Tais incompreensões e sentimentos de falta de pertencimento são a causa raiz das distorções geradas, dos ruídos de comunicação criados, da inexistência de sinergia entre os trabalhos do professor da classe comum do ensino regular e o professor do AEE da SRM, o que acaba por produzir como resultado final níveis preocupantes de falta de integração nos trabalhos dos profissionais envolvidos

diretamente na educação e experiências negativas de aprendizados para os EPAEE.

A premente necessidade de formação contínua dos professores da rede regular de ensino, no sentido de abrir caminhos para o entendimento e a reflexão acerca das políticas de cunho orientativo para a área de Educação Especial e Inclusiva, deveriam resultar na criação de grupos de trabalho com docentes, voltados para a discussão e a reflexão das práticas pedagógicas vigentes e em curso de implementação nas salas de aula. Em última análise, espera-se, com a apresentação do panorama atual, o aumento de sinergia e dos níveis de integração entre os professores da classe comum do ensino regular e os da SRM, trazendo benefícios para a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, F. A. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I**. 2019.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: 2019.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 1, p.129-150, 2013.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, ed. esp., p. 59-76maio/ago, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 14 março. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília:

UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

HONNEF, C.; COSTAS, F.A.T. Formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 111-124, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2359/2046>. Acesso em: 14 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas**: censo da educação básica 2018. Brasília: Inep, 2018.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHESI, A. A Prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *et al.* **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa**: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, M. R. S. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. 54 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. 1. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

## 5.2 Estudo 2 - A formação inicial e continuada docente e as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão<sup>6</sup>

### RESUMO

#### **A formação inicial e continuada docente e as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão**

Este artigo versa sobre a temática da formação inicial e continuada docente e as interlocuções com as Políticas de Educação Especial, na perspectiva da Inclusão. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) propõem como devem ser as políticas e ações educacionais em relação à formação docente, tanto inicial, quanto continuada. Dois aspectos fundamentais dessas diretrizes são: a eminência de uma efetiva articulação entre a formação inicial e a formação continuada e a consolidação de competências docentes para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Para tanto, formação inicial e formação continuada devem prever processos formativos coerentes com esses aspectos fundamentais, além de problematizarem as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão. Diante disso, apresentamos uma revisão sistemática sobre os eixos temáticos supracitados e a experiência de construção do estágio obrigatório supervisionado no Ensino Fundamental, Eixo Alfabetização, no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD), da Universidade do Oeste Paulista, visando compreender em que medida essa experiência atende aos pressupostos teóricos e legais. Os resultados demonstram que, do ponto de vista da produção de conhecimento no Brasil, nos últimos anos, a perspectiva da inclusão escolar é prevista como componente formativo, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Na experiência descrita, a vivência do estágio supervisionado obrigatório no eixo Alfabetização, denota uma perspectiva de integração formação inicial e rede de educação básica e a construção de conhecimentos sobre Inclusão Escolar e/ou apoio e valorização das diferenças.

**Palavras-chave:** formação inicial; formação continuada; inclusão; políticas educacionais.

---

<sup>6</sup> Artigo publicado – direitos autorais cedidos à Revista TICs & EaD em foco (ISSN: 2447-5246). Disponível em: <https://doi.org/10.18817/ticseademfoco.v8i2.629>

## ABSTRACT

### **Initial and continuing teacher education and special education policies in the perspective of inclusion**

This article deals with the theme of initial and continuing teacher training and the dialogue with Special Education Policies, from the perspective of Inclusion. The National Curriculum Guidelines established by the National Education Council propose how educational policies and actions should be in relation to teacher training, both initial and continuing. Two fundamental aspects of these guidelines are: the imminence of an effective articulation between initial and continuing education and the consolidation of teaching skills for the construction of a democratic and inclusive society. Therefore, initial and continuing education must provide for training processes consistent with these fundamental aspects, in addition to questioning special education policies from the perspective of inclusion. In view of this, we present a systematic review on the aforementioned thematic axes and the experience of building the mandatory supervised internship in Elementary School, Axis Literacy, in the Pedagogy Course in the Distance Education, at the Universidade do Oeste Paulista, in order to understand to what extent this experience meets the theoretical and legal assumptions. The results show that, from the point of view of knowledge production in Brazil, in recent years, the perspective of school inclusion is foreseen as a training component, both in initial training and in continuing education. In the experience described, the experience of the mandatory supervised internship in the Literacy axis, denotes a perspective of integration of initial training and the basic education network and the construction of knowledge about School Inclusion and/or support and appreciation of differences.

**Keywords:** initial formation; continuing formation; inclusion; educational policies.

## RESUMEN

### **La formación inicial y continua del docente y las políticas de educación especial en la perspectiva de la inclusión**

Este artículo aborda el tema de la formación inicial y continua de docentes y el diálogo con las Políticas de Educación Especial, desde la perspectiva de la Inclusión. Las Directrices Curriculares Nacionales establecidas por el Consejo Nacional de Educación proponen cómo deben ser las políticas y acciones educativas en relación con la formación docente, tanto inicial como continua. Dos aspectos fundamentales de estos lineamientos son: la inminencia de una efectiva articulación entre la educación inicial y continua y la consolidación de competencias docentes para la construcción de una sociedad democrática e incluyente. Por tanto, la formación inicial y la formación continua deben prever procesos formativos acordes con estos aspectos fundamentales, además de cuestionar las políticas de educación especial desde la perspectiva de la inclusión. En vista de eso, presentamos una revisión sistemática sobre los ejes temáticos mencionados y la experiencia de construcción de la pasantía supervisada obligatoria en la Enseñanza Fundamental, Axis Literacy, en el Curso de Pedagogía en la modalidad de Educación a Distancia, en la Universidade do Oeste Paulista, con el fin de comprender en qué medida esta experiencia cumple con los presupuestos teóricos y legales. Los resultados muestran que, desde el punto de vista de la producción de conocimiento en Brasil, en los últimos años, la perspectiva de la inclusión escolar se prevé como un componente formativo, tanto en la formación inicial como en la formación continua. En la experiencia descrita, la experiencia de la pasantía obligatoria supervisada en el eje Alfabetización, denota una perspectiva de integración de la formación inicial y la red de educación básica y la construcción de saberes sobre Inclusión Escolar y apoyo y valorización de las diferencias.

**Palabras clave:** formación inicial; formación continua; inclusión; políticas educativas.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais nas esferas: Municipal, Estadual e Federal atuais denotam as diretrizes para a operacionalização da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, enfatizando veementemente as necessidades de uma formação do docente que deverá trabalhar nessa perspectiva. Nesse contexto estão inseridas as Instituições de Ensino Superior (IES) que trabalham frente a formação de professores, tendo em vista as diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os cursos de licenciatura devem abarcar unidades curriculares que problematizem a educação inclusiva, estabelecendo na estrutura do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a carga horária para esse fim, além de atividades práticas (estágio supervisionado) nesse sentido.

As referências para essa formação inicial estão explicitadas nas Resoluções nº 2 de 2015 e 2 de 2019 (em implementação). A Resolução nº 2 de 2015 (Brasil, 2015), define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e a mais recente, Resolução nº 2 de 2019 (Brasil, 2019), define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). De acordo com a mesma, as IES que já trabalhavam na perspectiva da Resolução nº 2 de 2015, tem o prazo limite de 3 (três) anos para adequação das competências profissionais docentes previstas na Res. Nº 2 de 2019. Isso significa que todas as IES já devem estar se adequando para a referida implementação, até o final do ano de 2022.

A Resolução nº 2 de 2015, estabelece que a formação de professores deve contribuir para a consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva e que reconheça e valorize a diversidade, bem como, permita no perfil do egresso competências para a consolidação de uma educação inclusiva. A Resolução nº 2 de 2019, preconiza como Competências Gerais Docentes, na BNC-Formação (Brasil, 2019):

Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando

para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (p. 13)

Isso significa que os currículos de formação inicial devem abarcar estudos e práticas coerentes com essa perspectiva de profissionalização. Corroborando com essa perspectiva, Vitaliano e Nozi (2012) afirmam que as IES voltadas para a formação inicial de docentes, devem compor em sua proposta curricular, disciplinas que direcionem para a diversidade, já que: “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (p. 54).

Salienta-se ainda, a Lei do Estágio (Lei nº 11.788, de setembro de 2008), (Brasil, 2008), que dispõe sobre o estágio de estudantes nos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

Considerando essas perspectivas, os cursos de formação inicial de docentes devem propor um currículo que tenha disciplinas obrigatórias que proponham práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva (Vitaliano; Nozi, 2012). Nesse sentido, a vivência da educação inclusiva durante a formação inicial se faz primordial, já que o docente deverá ter mobilizar essas competências para trabalhar nas classes comuns, promovendo a equidade, independente das características do seu alunado.

As resoluções também apontam para a formação continuada de professores, tendo em vista que a mesma decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério (Brasil, 2015), indicando, inclusive, a articulação entre formação inicial e formação continuada. Portanto, a formação continuada é um componente essencial para a profissionalização docente, considerando os diferentes saberes e experiências docentes (Brasil, 2019).

Gatti *et al* (2010), alertam para o fato de que:

[...] Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (didática, psicologia da Educação ou do desenvolvimento, filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, quando

deveria haver equilíbrio entre os dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica. (p. 138).

Diante desse alerta, a eminência de uma formação inicial articulada à formação em serviço (continuada) deve proporcionar uma prática habitual articulada a conteúdos e estratégias que converjam para as discussões sobre Educação Inclusiva.

De acordo com Mantoan (2015).

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda. (p. 81)

Importantes orientações legais e científicas, corroboram para a perspectiva de que mediante uma efetiva articulação entre formação inicial e continuada, há maiores possibilidades de um redesenho e ressignificação do contexto escolar e, conseqüentemente, das concepções sobre inclusão. Isso significa que, no âmbito da formação continuada em serviço, o docente da classe comum e o docente que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), podem assumir certa singularidade em suas práticas, trabalhando de forma articulada, principalmente no que se refere à atuação do estudante de licenciatura, como aprendiz e protagonista da ação docente, na perspectiva da Inclusão.

Certamente, essa aprendizagem se materializa no momento em que os estágios permitem “o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio” (Brasil, 2019, p. 4).

Segundo Gatti *et al* (2010), ainda é ofertada uma formação inicial muito deficitária, em que as universidades não oferecem práticas e vivências necessárias para que o discente esteja preparado para atuar na escola.

Para tanto, o processo formativo provoca uma problematização e principalmente a busca por uma consolidação entre as políticas, teorias e práticas por meio de uma clara intencionalidade, ou seja, uma dinâmica fundamentada na liberdade do estudante para construir suas próprias certezas, diante de suas singulares e vivências.

Se desejarmos formar professores com competências para produzir e avançar nos conhecimentos curriculares e transformar a prática, ressignificando-a, é preciso criar meios para uma sólida base teórico-científica, desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência, reflexão e investigação (Fiorentini, 2008).

Nesta linha, Freire (1986) defende uma formação libertadora/humanizadora, que não se determina na transmissão de informações, mas que deflagra uma cultura de reflexão e compreensão do sujeito em relação a si mesmo e ao outro. De acordo com Schlünzen (2015), a formação inicial e continuada (em serviço) docente deve ser reconfigurada, de maneira a criar um espaço de vivência da escola por meio dos estágios e outras atividades práticas.

No Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), a autora afirma que os docentes em formação em serviço realizavam os estágios, sendo orientados a refletir e coletar dados do seu contexto. De acordo com a proposta, os cursos de especialização desse programa foram voltados a uma Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e os dados dos estágios utilizados de maneira a articular a base teórica com as reflexões e investigações realizadas sobre a própria prática (Schlünzen, 2015).

Para Schlünzen *et al* (2020), a Abordagem CCS leva os participantes a um contexto global e sistemático para o enfrentamento dos problemas da escola. Com isso, confirma-se que a perspectiva da inclusão resulta em uma prática pedagógica com o objetivo de valorizar as diferenças.

Com tudo isso, em relação ao estágio que ocorre no curso de licenciatura, na formação inicial, a carga horária e dinâmica direcionadas a esse fim devem permitir aos estudantes colocar em prática as teorias abordadas nas unidades curriculares. Do mesmo modo, há a necessidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos, no exercício da docência, ou seja, na formação continuada e em serviço.

Neste artigo objetivamos apresentar uma revisão sistemática sobre os eixos temáticos: Formação Inicial; Formação Continuada; Políticas Educacionais;

Inclusão/Educação Especial; Abordagem CCS e a experiência de construção do estágio obrigatório supervisionado no Ensino Fundamental, Eixo Alfabetização, no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD), da Universidade do Oeste Paulista.

## **2 REVISÃO SISTEMÁTICA: “O QUE APONTAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO”**

As políticas educacionais são bases fundamentais para a sustentação da formação inicial e continuada dos docentes, que se deparam em sua prática profissional com situações que requerem conhecimentos específicos sobre Educação Especial na Perspectiva da Inclusão ou sobre Educação Inclusiva, de maneira que se apropriem de tais temas, garantindo assim uma educação mais justa, humana e de qualidade.

Para qualificar esse processo, buscou-se realizar uma revisão sistemática sobre as pesquisas brasileiras relacionadas aos temas: formação inicial e continuada, políticas educacionais e abordagens inclusivas.

As bases científicas Google Acadêmico (GA); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SciELO) foram consultadas. As buscas realizadas nestas bases consideraram diferentes combinações dos descritores: Formação Inicial – Formação Continuada – Políticas Educacionais – Inclusão/Educação Especial – Abordagem CCS. O recorte temporal utilizado foi o período de 2010 a 2021 e, inicialmente, foram caracterizados os quantitativos quanto as combinações de descritores, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 - Quantitativos de pesquisas encontradas.

Descritores	Plataformas		
	GA	BDTD	SciELO
"Formação Inicial" and "Formação Continuada" and "Políticas Educacionais" and "Educação Inclusiva" and "Abordagem CCS"	245	123	01
Formação Inicial and Políticas Educacionais	02	04	-
"Formação Inicial" and "Educação Inclusiva" and "Políticas Públicas"	152	05	-
"Formação Continuada" and "educação inclusiva" and "políticas educacionais"	186	04	-

"Formação Inicial" and "Políticas Educacionais" and "abordagemCCS"	12	01	01
<b>Total de trabalhos encontrados</b>	<b>597</b>	<b>137</b>	<b>02</b>

Fonte: A autora.

Foram elaboradas cinco combinações entre os descritores, utilizando como operador booleano o conector *and* para refinar as buscas. Na BDTD, foi necessário utilizar o conector AND em letras maiúsculas. O total de publicações encontradas foi 736. Na pesquisa realizada na BDTD, foram localizadas 137 publicações entre teses e dissertações. Na plataforma GA, foram encontradas um total de 597 publicações e na “Scielo” 02 publicações.

Após a busca inicial, foram analisados os títulos das 736 publicações, visando selecionar aquelas que trariam maiores contribuições quanto a articulação entre formação inicial e continuada, em uma perspectiva de inclusão e usando metodologias inovadoras e voltadas para a prática docente.

Assim, foram selecionados, em relação aos temas: Educação Inclusiva (04 publicações), Formação Inicial (03 publicações), Política Educacional (01 publicação), Inclusão/Educação Especial (04 publicações). Dessas 12 publicações selecionadas a partir dos seus títulos, os resumos foram lidos, visando identificar os seus objetivos e resultados. Com base na identificação dos objetivos e resultados, procedeu-se a uma leitura minuciosa de 07 publicações, cujos autores, títulos, objetivos e resultados, estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2 - Publicações selecionadas e lidas na íntegra.

Identificação	Título	Objetivo	Resultados
<p><b>König, F. R.</b> <b>2019</b> <b>Dissertação</b> <b>Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação</b></p>	<p>Formação inicial e educação inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura</p>	<p>Conhecer as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, direcionando a discussão aos cursos identificados com maior e menor percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva em relação à carga horária total</p>	<p>Evidenciamos que as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura são constituídas pela concepção historicamente construída que aloca nossos sujeitos público-alvo da Educação Especial as discussões pertinentes aos processos inclusivos, responsabilizando o próprio campo pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas “inclusivas”. Assim, tanto no cenário da prática quando na formação acadêmica é fortalecido o discurso de despreparo para a atuação docente em contextos inclusivos, bem como a noção de dificuldade centrada no sujeito (não) aprendizagem e não nas possibilidades relacionais oferecidas.</p>
<p><b>Nascimento, R.R.do N.</b> <b>2019</b> <b>Dissertação</b> <b>Universidade Federal de Goiás</b></p>	<p>Formação e atuação de professores de alunos com deficiência</p>	<p>Buscar as relações que se estabelecem entre formação de professores e atuação docente; e quais as repercussões dessa formação nas vivências em sala de aula e da sala de recursos multifuncionais</p>	<p>Os resultados da pesquisa foram organizados em sete seções, e estas em subseções, e indicaram a necessidade de mudar os rumos dos cursos de formação inicial dos professores, preparando-os para atuar com a inclusão a partir de estudos teóricos e práticos.</p>

<p><b>Pereira, V.M. da G. L.</b></p> <p><b>2013</b></p> <p><b>Dissertação</b></p> <p><b>Universidade Federal do Paraná</b></p>	<p>A Política de Educação Especial do Município de Pinhais – Pr (2008- 2011) e o Direito À Educação Inclusiva</p>	<p>A presente pesquisa tem o objetivo de analisar as políticas públicas de educação especial, na perspectiva da inclusão escolar<sup>1</sup>, no município de Pinhais – PR, no período de 2008 a 2011, estabelecendo relação com a efetivação do direito à educação. No Brasil, a educação escolar, ao longo dos anos, veio se constituindo como um dos direitos mais importantes da cidadania, conquistado por meio das lutas sociais e parlamentares, impondo sua institucionalização e abertura como dever do Estado. apropriação dos bens produzidos socialmente.</p>	<p>A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município está em processo, mas persistem desafios. Dentre eles, a questão da formação continuada dos docentes relacionada a necessidades evidenciadas na prática que incluam também revisão de conceitos e posturas.</p>
<p><b>Lanuti, J. E. E. O. Baptista, M. I. S.D.</b></p> <p><b>2021</b></p> <p><b>Artigo</b></p> <p><b>Pontifícia Universidade Católica do Paraná</b></p>	<p>A narratividade na formação continuada de professores para uma educação inclusiva</p>	<p>analisar as contribuições da valorização da narratividade dos professores participantes de dois processos de formação continuada, um presencial e outro à distância, e identificar quais os pontos em comum entre os dois processos que levaram os participantes a uma reflexão e reconstrução de práticas pedagógicas a fim de incluir todos os estudantes na sala de aula comum.</p>	<p>O resultado foi que, em ambas as teses, a valorização da subjetividade dos professores participantes e o fundamento na Política Nacional de Educação a Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, BRASIL, 2008) foram pontos determinantes para o entendimento dos professores sobre o que é a inclusão e suas demandas.</p>
<p><b>Mattos, M.O. de 2017</b></p> <p><b>Dissertação</b></p> <p><b>Universidade Estadual Paulista</b></p>	<p>Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP - fclar</p>	<p>Analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, numa perspectiva inclusiva, concretizado em identificar as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem a este modelo de Educação Inclusiva.</p>	<p>Os resultados indicaram que o Curso de Pedagogia da UNESP FCLAr abordam a temática da Escola Inclusiva na sua extensão, porém sem profundidade, deixando os conteúdos fundamentais concentrados em uma única disciplina e, segundo os alunos, esta formação não lhes oferece recursos para trabalhar numa sala atendendo à diversidade de alunos. Desta constatação emerge o elemento principal das considerações finais, com o intuito de propor algumas</p>

			mudanças no desenvolvimento dos programas das disciplinas a fim de que efetivamente seja abordada a temática, pois de fato está inserida neles.
<b>Augusto, F. A2019</b> <b>Dissertação</b> <b>Universidade do Oeste Paulista</b>	Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I	Analisar quais são as abordagens reflexivas e as concepções dos professores da classe comum do ensino regular de uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo quanto à proposta da PNEEPEI de 2008 no que se refere à formação continuada.	Como resultado da pesquisa pretende-se contribuir, com discussões sobre a temática nas escolas além de subsidiar reflexões para a melhoria da prática dos docentes da classe comum do ensino regular.
<b>Coimbra, A.C.C. 2020</b> <b>Dissertação</b> <b>Universidade do Oeste Paulista</b>	Análise de uma disciplina de pedagogia fundamentada na abordagem CCS: políticas educacionais, formação inicial e TDIC	Analisar o processo de planejamento e desenvolvimento da disciplina de Libras para a Educação Inclusiva no curso de Pedagogia, segundo os princípios da abordagem CCS	Como resultado conclui-se que, apesar da resistência inicial, relacionada à mudança da prática educacional, os estudantes conseguiram elaborar um projeto de uma escola inclusiva, refletindo sobre como incluir Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) em um ambiente escolar e usando as TDIC como ferramentas para a construção do conhecimento e como recurso de Tecnologia Assistiva (TA) para a inclusão em sala de aula.

Fonte: A autora.

Após a realização das leituras e análises dos resultados obtidos em cada uma das 07 publicações selecionadas, buscamos descrever em que sentido cada uma avança, sendo que chama a atenção o fato de serem 06 dissertações de mestrado e 01 artigo, 04 dissertações defendidas em universidades públicas e 02 na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), em que o curso de Pedagogia EaD descrito neste artigo se insere.

Köning (2019) busca em sua pesquisa, na Universidade Federal de Santa

Maria, identificar como está estruturada a educação inclusiva nos cursos de licenciatura em relação à proporcionalidade de carga horária e o discurso de disciplinas ofertadas nesse âmbito.

Nascimento (2019) analisa a formação de professores em relação a sua atuação docente, trazendo uma repercussão da formação face às vivências, bem como a utilização de recursos multifuncionais. Pereira (2013) analisa a política de inclusão local em relação à Política Nacional de Inclusão, com o objetivo de estabelecer a implementação dos direitos sociais e políticos e a quem se reserve do direito a educação inclusiva. Mattos (2017) analisa a estrutura curricular que rege o curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior pública do estado de São Paulo, relacionando conteúdo/currículo observando se atendem ao modelo de educação Inclusiva.

Augusto (2019) tem em seu foco uma análise voltada em abordagens políticas na formação de professores e propostas para melhorar a prática docente. Coimbra (2020) analisa a disciplina de Libras, segundo a abordagem (CCS) no curso de formação inicial de professores e identificar as disciplinas e conteúdo que atendam a Educação Inclusiva.

No único artigo selecionado, Lanuti e Baptista (2021) apresentam as narrativas de professores ao participarem de formação continuada em duas situações distintas, presencial e a distância com os objetivos de buscar os pontos em comum para uma reflexão de como reconstruir práticas que efetivamente incluam todos em uma sala regular comum.

A análise sistemática das publicações selecionadas revelou que, tanto na formação inicial quanto continuada, existem percalços encontrados quanto a uma efetiva articulação de ambas e quanto à atuação em salas comuns do ensino regular, numa perspectiva de inclusão. As pesquisas revelam a necessidade de uma formação continuada com uma ação colaborativa. As políticas locais, estaduais e federais que fundamentam a educação inclusiva, a formação docente e a formação continuada devem traduzir-se em qualidade de aprendizagem para todos.

Um outro ponto revelado nas pesquisas é que os docentes, ao assumirem uma classe comum, consigam realizar uma prática docente que possibilite o desenvolvimento dos estudantes de forma integral. Em relação às publicações analisadas, por meio do levantamento com os descritores em comum e filtrada por títulos semelhantes, objetivos e resultados, observamos a demanda de uma formação

proposta em conjunto para estudantes de licenciatura e professores em exercício que atuam na Educação Especial na perspectiva da Inclusão, de forma interventiva, com observação e análise sobre as políticas municipal, estaduais e federais que ofereçam suporte, verificando em que pontos devem ser revistas para alcançar as demandas da educação inclusiva almejada. Considerando o percurso de formação dos estudantes dos cursos de licenciaturas, em seu período de estágio supervisionado nas escolas, descreveremos a seguir o desenho da experiência formativa vivenciada no Curso de Pedagogia, modalidade de EaD, da Unoeste, no eixo de alfabetização, articulado aos princípios de uma Educação Inclusiva.2

### **3 EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA, NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

De acordo com o exposto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Pedagogia EaD da Unoeste (Unoeste, 2022), o mesmo teve início de oferta de turmas em 2018 e o objetivo principal é formar profissionais de educação habilitados para atuar desde a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Gestão Educacional, na Educação Hospitalar e Empresarial, na Educação do Campo, Indígena e Quilombola e em projetos educacionais formais e não formais (Unoeste, 2022, p. 42).

Ainda conforme o PPC, os objetivos do curso são coerentes com o atual contexto educacional e atendem com **muito cuidado** (grifo nosso) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior.

No que se refere aos estágios supervisionados obrigatórios, os mesmos devem ser realizados pelos estudantes em 400 horas, sendo estas organizadas em 5 semestres de 80 horas, para a realização de cada etapa. A etapa é atrelada às unidades curriculares semestrais que, segundo o PPC, são organizadas por eixos temáticos, referentes aos campos de atuação descritos no objetivo do curso.

O estágio supervisionado obrigatório do curso busca a problematização de práticas pedagógicas referentes aos objetos do conhecimento, competências e habilidades, além de atender a BNC-Formação em relação ao desenvolvimento da competência engajamento, há medida que os estudantes são estimulados a comprometerem-se com seu próprio desenvolvimento profissional, construindo “valores democráticos e comunitários” (Brasil, 2019).

Ainda em conformidade com o exposto no PPC, os estágios supervisionados obrigatórios do referido curso permitem o trabalho com temas, assuntos ou conhecimentos sobre os conteúdos presentes ao longo da formação, buscando uma coerência entre a teoria e a prática (Unoeste, 2022). Uma outra questão pertinente relativa a esse eixo de formação inicial, é que o estágio supervisionado obrigatório do curso possui regulamento próprio, e o mesmo é elaborado e atualizado em colegiado com as coordenações de licenciaturas da instituição, colegiado este formado também por integrantes das redes de educação básica, ou seja, busca-se uma relação direta com a realidade do contexto educacional e conseqüentemente com a formação continuada e em serviço dos docentes que recebem esses estudantes para fazer o seu estágio.

Outro aspecto extremamente pertinente de articulação com a formação continuada e em serviço é a vinculação do curso ao Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Conforme o PPC, o Programa de Residência Pedagógica é diretamente ligado ao Estágio Supervisionado Obrigatório (Unoeste, 2022),

em um processo articulado entre a formação inicial nos cursos de licenciatura e continuada/em serviço de professores que atuam nas escolas-campo, atendendo aos pressupostos de educação integral nas diferentes áreas de abrangência da proposta, mediante as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização. (p. 75)

Isso significa que a proposta pedagógica do curso preconiza uma real e efetiva articulação entre formação inicial e continuada, além de buscar o fortalecimento da alfabetização, como elemento de inclusão escolar.

As orientações de estágio supervisionado obrigatório, ao longo das etapas dos semestres letivos são realizadas pelo Professor Tutor Responsável, que atua diretamente na construção do portfólio de estágio do estudante, desde os trâmites legais para convênio com as escolas (seguindo a Lei nº 11.788), até a aproximação com os professores regentes que recebem esses estudantes para fazer o estágio. Tais orientações são disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Aprender Unoeste, conforme se pode observar na Figura 1:

Figura 1 - Ambiente de estágio no aprender Unoeste



Fonte: A autora.

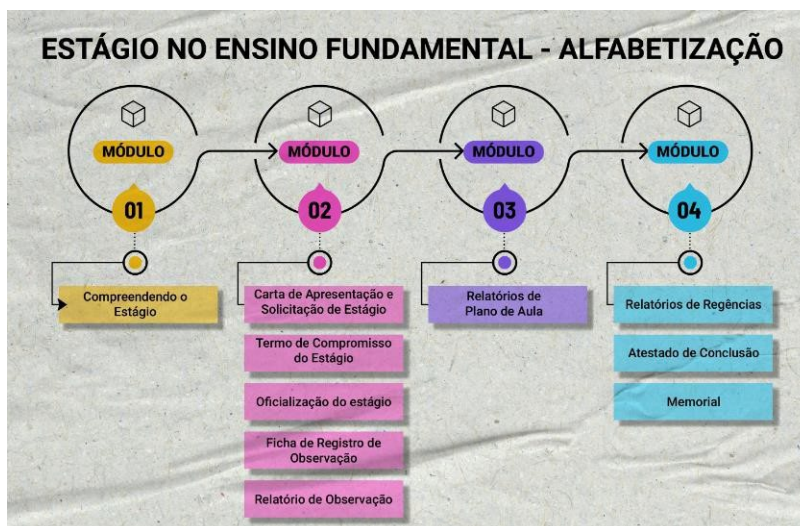
A etapa de estágio supervisionado obrigatório em Alfabetização, compreende a 80 horas que são articuladas ao eixo temático alfabetização, a serem realizadas no segundo ano do curso e em que estão presentes as unidades curriculares: Fundamentos da Alfabetização, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de Matemática e Educação Especial, Inclusão e Tecnologia Assistiva. Cumpre salientar o fato de que a unidade curricular Educação Especial, Inclusão e Tecnologia Assistiva, pode subsidiar de forma consistente os estudantes, na compreensão dos “aspectos legais, necessidades e recursos que permeiam a Educação Especial e Inclusiva, com a finalidade de promover ações colaborativas e interdisciplinares que potencializem os processos inclusivos” (Unoeste, 2022, p. 81).

Com isso, o atendimento ao que estabelecem as diretrizes e a literatura, pode ser vislumbrado na dinâmica curricular gerada pelo curso, no que se refere à construção de conhecimento sobre educação inclusiva efetivamente firmada no processo de aprendizagem sobre a docência e sobre o campo de atuação, qual seja, a escola e a alfabetização das crianças.

A dinâmica do estágio supervisionado obrigatório em Alfabetização compreende a caracterização do que é estágio, aproximação com o campo da escola, planejamento pedagógico, regências e um memorial, além das observações, que são objeto de análise do professor que recebe esses estudantes em campo. Tal dinâmica

está explicitada na Figura 2:

Figura 2 - Dinâmica de estágio supervisionado obrigatório em alfabetização.



Fonte: A autora.

Conforme podemos observar, são estruturados os módulos e distribuídas as atividades relativas ao que os estudantes devem realizar fora de campo e dentro do campo escolar.

No módulo inicial, de compreensão acerca do estágio, os estudantes são direcionados a refletir sobre o papel do estágio na sua formação globalizada e articulada ao campo escolar. Chama a atenção, o registro no Fórum de Discussão, abaixo:

*Espero com esse estágio adquirir muita experiência e vivenciar o mundo dos professores com os aluninhos. De como funciona a rotina de um educador do fundamental, os ensinamentos, as técnicas de cada profissional (lembrando que cada um tem seu jeitinho de ensinar), as atividades variadas durante as aulas. Espero também me deixar permitir e observar o professor para poder me espelhar em sua experiência que ali adquiriu, de como conversa com os alunos, a sua expressão ao conversar, e muito mais. (aluna A. T., terça-feira, 10 de agosto de 2021, 14:46)*

A análise quanto ao registro da estudante, revela muito sobre o contexto de influência do professor em serviço, que recebe o estagiário na sua formação inicial. Denota que esse estudante espera integrar-se ao cotidiano da instituição

educativa e, com isso, profissionalizar-se inspirado nos saberes e experiência docente (Brasil, 2015). Em relação ao acompanhamento do planejamento e regência, observa-se pelos registros no ambiente, a efetiva contribuição da instituição educativa, conforme podemos identificar no depoimento:

*Juntamente com a Prof.F. e com a Coordenadora Pedagógica C. recebi todas as orientações necessárias para desenvolver o plano de aula, ambas me deram todas as dicas e auxiliaram na correção do plano. Espero que esteja correto, os momentos que passo na escola e que tenho contato com a professora e com a coordenadora são prazerosos, elas são excelentes e tem me dado o apoio necessário, O estágio esta sendo bem motivacional, e me faz ter a certeza que estou no caminho certo. (aluna F. B., segunda-feira, 25 de outubro de 2021, 20:25).*

Diante do comentário postado pela estudante, percebe-se que a vivência da realidade escolar, com a mentoria ofertada por docente e coordenação pedagógica, há a construção de um real significado da prática, do sentido profissionalizante, em uma dinâmica que pode ser considerada inclusiva e democrática.

Finalmente, quanto a conscientização e estruturação de um pensamento inclusivo, observa-se mediante a escrita dos memoriais, estar presente essa concepção:

*O professor de alfabetização ele tem que ter uma calma, cabe o professor lapidar cada aluno. nenhum aluno e igual ao outro todos tem uma dificuldade diferente um aprende rápido outros não (...). (aluna A. P., domingo, 5 de dezembro de 2021, 23:43)*

*As metodologias de ensino, por si mesmas, não são suficientes para assegurar resultados positivos, pois dependem sempre do professor, de sua sensibilidade para interpretar as necessidades dos alunos - particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. (aluna A. T., sábado, 27 de novembro de 2021, 14:20)*

*Nesta sala de aula tem uma criança autista, e a professora se dedica a ela assim, como aos outros, porem algumas vezes, ela necessita de um auxílio mais amplo, e esta criança apesar de ter algumas dificuldades, é muito dedicada e se desenvolve bem durante as atividades propostas pela professora. (aluna E. L., segunda-feira, 6 de dezembro de*

2021, 20:33)

O significado desses registros de memorial condiz com nossas bases teóricas, no sentido de que revelam que, por meio dos estágios supervisionados obrigatórios em Alfabetização, pôde ser criada uma cultura de reflexão e compreensão, especialmente em relação ao outro (Freire, 1996), e por meio de uma evidente elaboração, organização e construção do conhecimento dentro da escola, em um ambiente inclusivo de trocas (Schlünzen, 2015).

De acordo com o que foi observado nessa experiência de construção do estágio supervisionado obrigatório em Alfabetização, no Curso de Pedagogia EaD, da Unoeste, é possível perceber a prática presente no percurso da formação inicial, além da clara participação da instituição formadora, de modo harmônico e incluindo uma mobilização, integração e aplicação das unidades curriculares e a resolução de problemas (Brasil, 2019), formalizando também um processo de formação continuada e em serviço, em atendimento aos princípios da Resolução nº 2, de 2019.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste artigo buscamos gerar uma reflexão quanto a formação inicial e continuada docente e sua conformidade com políticas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, além da efetiva articulação entre formação inicial e continuada. De acordo com as DCN para os cursos de licenciatura vigentes, a formação inicial compreende o conhecimento, a prática profissional e o engajamento profissional, proporcionados principalmente pela associação entre teorias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, formação inicial e continuada se encontram e se constituem como a compreensão dos processos de ensinar e de aprender, e podem ser integrados, especialmente, no campo dos estágios supervisionados obrigatórios.

A perspectiva da inclusão escolar é prevista como componente formativo, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada e as pesquisas recentes realizadas no Brasil revelam que para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inclusivo, há necessidade de atualização constante do docente (Lanuti; Baptista, 2021). A revisão sistemática das publicações disponíveis nas bases de dados GA, BDTD e Scielo, de 2010 a 2021 oportuniza uma análise bastante pertinente quanto

aos eixos Educação Inclusiva, Formação e Política Educacional.

Além de uma análise bibliográfica, foi também apresentada uma experiência formativa no estágio supervisionado obrigatório, eixo Alfabetização, no Curso de Pedagogia EaD da Unoeste, denotando uma perspectiva de integração formação inicial e rede de educação básica e a construção de conhecimentos sobre Inclusão Escolar e/ou apoio e valorização das diferenças. Esperamos que as reflexões aqui contidas contribuam para o campo da educação formal, no sentido de atribuir valor à vivência das políticas educacionais no campo da prática, bem como gerar a percepção de que uma educação inclusiva demanda de mudanças significativas em nossa concepção sobre colaboração e sobre formação docente.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, F. A. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva**: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF:CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF:CNE, 2019.

COIMBRA, A. C. C. **Análise de uma disciplina da pedagogia fundamentada na abordagem CCS**: políticas educacionais, formação inicial e TDIC. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

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

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, 2008, p. 43-70.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

KÖNING, F. R. **Formação inicial e educação inclusiva**: um olhar para cursos de licenciatura. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2019.

LANUTI, J. E. E. O. BAPTISTA, M. I. S.D. A narratividade na formação continuada de professores para uma educação inclusiva. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1053-1071, jul./set. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, M. O. **Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP – fclar**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2017.

NASCIMENTO, R. R. N. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PEREIRA, V. M. G. L. **A Política de Educação Especial do Município de Pinhais – Pr (2008- 2011) e o Direito À Educação Inclusiva**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa**: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. 2015. Tese (Livre-Docência) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa**: formação, extensão e pesquisa no Processo de Inclusão. Paraná: Appris, 2020.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Projeto Pedagógico do Curso**: Licenciatura em Pedagogia EaD. Presidente Prudente, SP: Universidade do Oeste Paulista, 2022.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Curitiba, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012.

### 5.3 Estudo 3 - Aspectos significativos no processo formativo de educadores para a inclusão e internacionalização<sup>7</sup>

#### RESUMO

Este artigo refere-se a um diálogo das experiências dos autores com a literatura sobre “pesquisa científica”, “produção”, “conhecimento”, “internacionalização” de pesquisadores clássicos e produções substanciais para a realização de uma reflexão crítica e analítica em contexto com a pesquisa em educação. Em específico nos processos formativos de professores, seus campos de pesquisa, inclusão e internacionalização. O objetivo deste artigo se pauta em refletir, conceituar e analisar a importância e o desenvolvimento da pesquisa sobre processos formativos de professores, gestores de políticas públicas em educação, agendas internacionais e interculturalidade para a inclusão. O trabalho admite a abordagem qualitativa com foco na interpretação dos fenômenos sociais, culturais e humanos, tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, traduzindo em discussão aspectos que levam ao resultado da necessidade de revisões e implementações relacionadas às pesquisas científicas em educação, internacionalização e inclusão para as políticas educacionais.

**Palavras-chave:** formação de professores; internacionalização; pesquisa científica em educação; políticas educacionais.

#### ABSTRACT

This article refers to a dialogue between the authors' experiences with the literature on “scientific research”, “production”, “knowledge”, “internationalization” of classical researchers and substantial productions to carry out critical and analytical reflection in a context with research in education. Specifically, in teacher training processes, their fields of research, inclusion and internationalization. The objective of this article is to reflect, conceptualize and analyze the importance and development of research on teacher training processes, public policy managers in education, international agendas and interculturality for inclusion. The work adopts a qualitative

---

<sup>7</sup> Artigo publicado – direitos autorais cedidos à Revista Dialogia (ISSN: 1983-9294). Disponível em: <https://doi.org/10.5585/47.2023.25542>

approach with a focus on the interpretation of social, cultural and human phenomena, its methodology is bibliographical research, translating into discussion of aspects that lead to the need for revisions and implementations related to scientific research in education, internationalization and inclusion for educational policies.

**Keywords:** teacher training; internationalization; scientific research in education; public policies in education.

## RESUMEN

Este artículo se refiere a un diálogo entre las experiencias de los autores con la literatura sobre “investigación científica”, “producción”, “conocimiento”, “internacionalización” de los investigadores clásicos y producciones sustanciales para realizar una reflexión crítica y analítica en un contexto de investigación en educación. Específicamente, en los procesos de formación docente, sus campos de investigación, inclusión e internacionalización. El objetivo de este artículo es reflexionar, conceptualizar y analizar la importancia y el desarrollo de las investigaciones sobre procesos de formación docente, gestores de políticas públicas en educación, agendas internacionales e interculturalidad para la inclusión. El trabajo adopta un enfoque cualitativo con enfoque en la interpretación de los fenómenos sociales, culturales y humanos. Su metodología es la investigación bibliográfica, traduciendo en discusión de los aspectos que conducen a la necesidad de revisiones e implementaciones relacionadas con la investigación científica en educación, la internacionalización y la inclusión de políticas educativas.

**Palabras clave:** formación de profesores; internacionalización; investigación científica en educación; políticas educativas.

## 1 Introdução

Os processos formativos de professores enfrentam grandes desafios, como a falta de preparação para valorizar as diferenças dos estudantes, a falta de recursos materiais e humanos nos ambientes de aprendizagem, apoio para uma prática

inclusiva, e ainda a necessidade de desenvolver habilidades para o trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE), e por fim, não há como deixar de mencionar os desafios com as políticas públicas educacionais que a sustentam.

Por esta razão, a formação de professores é um tema de grande relevância para a pesquisa em educação. Neste contexto, a internacionalidade desempenha um papel significativo na formação de professores na educação inclusiva por razões, como: diversidade cultural e experiências de aprendizagem em diversas realidades, compartilhamento de boas práticas, sensibilização para a diversidade e a diferença, desenvolvimento de competências interculturais, abordagem holística para a educação, aprendizado contínuo.

A pesquisa relacionada à formação docente é recente no ocidente (Diniz-Pereira, 2019). A literatura nessa área científica aponta que somente a partir de 1986 a formação de professores começou a ganhar espaços nas pesquisas. A comunidade internacional de pesquisadores em educação, anterior a esse ano, também não a considerava como deveria, embora já houvesse pesquisas nessa área. Nessa mesma época, a formação de professores foi amplamente questionada devido às intervenções de cunho filosófico e sociológico, configurando assim a educação como uma atividade social vinculada ao regime político e econômico contemporâneo, retirando a neutralidade das práticas dos professores tornando-as transformadoras. (Feldens, 1983).

Tecnicamente o tripé: currículo, métodos e conteúdo, não deve se sustentar internamente, é necessário estar a favor do projeto político que tange a sociedade e o processo formativo do professor.

Nos anos 80, a pesquisa científica em educação apresenta um estágio de evolução e mudança. Houve uma série de descrições, teorias e abordagens que ganharam destaque ao longo dessa década, influenciando a forma como a educação foi compreendida e praticada. A educação se volta para amplos debates em relação à formação docente, resvalando assim em uma abertura política para autores renomados a época se pronunciarem de forma antagônica em relação aos paradigmas das décadas anteriores.

A pesquisa na área da formação de professores, durante a década de 1990, passou por transformações e abordagens, refletindo as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais desse período. Nota-se um grande número de pesquisas

voltadas para a importância da reflexão crítica e da prática reflexiva na formação de professores, incentivando-os a analisar as suas próprias práticas, ideias e valores, e a considerar como esses elementos impactam no processo de ensino e de aprendizagem, considerando a “práxis” e a identidade do professor, o foco inspirador nas temáticas e investigações das pesquisas científicas em educação (André, 2007).

Ao final da década de 1990, a globalização estimulou o surgimento de movimentos na direção de inovações educacionais, destacando-se também neste cenário a necessidade dos processos de internacionalização.

Durante essa década, a pesquisa começou a enfatizar a importância do desenvolvimento profissional contínuo para os professores. Foi reconhecido que a aprendizagem não termina após a formação inicial e que os professores precisam de oportunidades contínuas de aprimoramento e atualização, principalmente, no que se refere a troca de saberes.

A partir dos anos 2000, houve um grande interesse dos estudantes de pós-graduação no Brasil na área da formação de professores (André, 2007, 2009). Ante ao crescimento da temática, percebe-se a mudança na abordagem metodológica, com o surgimento de pesquisas colaborativas e com aspectos qualitativos, o que não se fundamentava anteriormente, considerando a credibilidade que se dava para a pesquisa de abordagem voltada ao método quantitativo. A partir dessa mudança de abordagens, as técnicas e a coleta de dados foram reformuladas e as pesquisas passaram a evidenciar suas formas e características.

Dessa maneira, as pesquisas em educação são um forte argumento sobre a sua importância nos processos formativos de professores como uma maneira de melhorar a qualidade do ensino e de promover uma educação de qualidade, e fortalecer políticas públicas na gestão educacional. Assim, procurou fornecer aos professores os recursos e o conhecimento necessário para refletir sobre sua prática, compreender as necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes (Dubet, 2002). Os professores devem ser incentivados a usar e a contribuir para pesquisas que devem se sustentar em resultados empíricos sólidos. Isso ajuda a estabelecer uma cultura profissional fundamentada em práticas e evitar caminhos intuitivos ou em crenças não fundamentadas (Dubet, 2002).

Por sua vez, a pesquisa voltada para os processos formativos de professores no campo da Educação Especial e Inclusiva teve um crescimento expressivo após a década de 1990, principalmente, em função das políticas públicas que fortaleceram

as bases que a estruturam. Torna-se imperativo desenvolver estratégias pedagógicas e tecnológicas inovadoras para promover uma educação humanitária e inclusiva enriquecida por descobertas e experiências, conforme defendido por Dewey (1979).

Uma estratégia-chave é a organização de sistemas de internacionalização sustentáveis e colaborativos, de acordo com as diretrizes preconizadas pela Agenda 2030 das Nações Unidas, mais especificamente no que diz respeito à Educação de Qualidade (ODS 4).

O Objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável é pautado na aspiração de "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e fomentar oportunidades de aprendizagem continuada para todas as pessoas". Essa meta está diretamente conectada às premissas da justiça social, sendo um vetor fundamental para a consolidação da igualdade e da equidade de oportunidades. Portanto, há um movimento global que considera a inclusão e a internacionalização como processos convergentes, uma vez que a inclusão tem como princípio fundamental a valorização das diferenças, característica que coaduna com a perspectiva da internacionalização ao considerar que é necessário valorizar as diferenças culturais impostas pelos contextos diferenciados.

## **2 Delineamento Metodológico**

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental no campo da educação, permitindo que o pesquisador explore e análise de forma abrangente o conhecimento acumulado ao longo do tempo. Por meio dessa abordagem, os estudiosos podem identificar tendências, lacunas e desenvolvimentos conceituais que moldaram a educação contemporânea. Isso permite uma análise crítica das evoluções conceituais na educação, ajudando a contextualizar os desafios atuais e fornecendo *insights* valiosos para melhorias futuras. Além disso, uma análise de diferentes perspectivas presentes na literatura enriquece a compreensão dos temas em estudo. Para Fonseca (2002), é imprescindível que o referencial teórico se baseie nos mais diversos trabalhos e reúna diferentes olhares para o tema ao qual o pesquisador se refere.

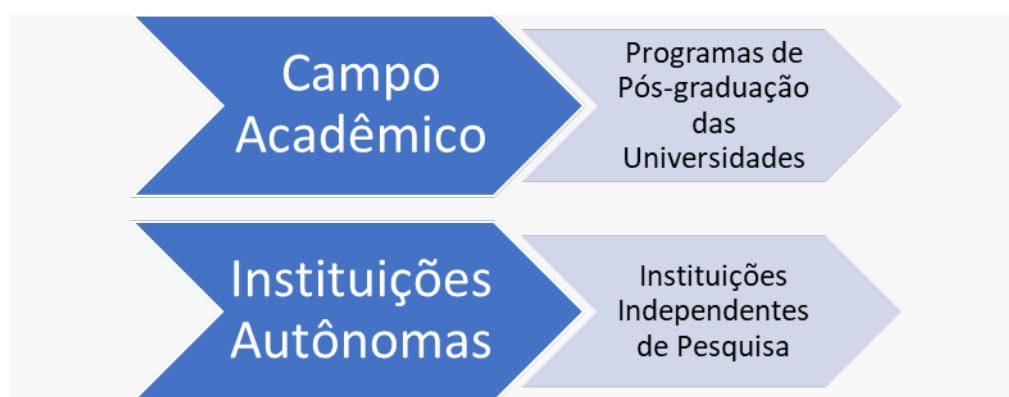
[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre

o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Este artigo reúne referenciais teóricos de autores que em seu constructo de pesquisa trazem a ciência e a reflexão sobre a pesquisa em educação no contexto da formação de professores, buscando um diálogo crítico e reflexivo entre “pesquisa científica”, “produção”, “conhecimento” e, “inclusão” e “internacionalização”. Busca-se um olhar crítico na interpretação de textos em que os campos a serem pesquisados se confrontam entre pesquisadores docentes e pesquisadores sociólogos, obtendo a intensidade em que a pesquisa acadêmica em relação à pesquisa realizada por instituições autônomas interferem na formação de professores, na internacionalização da educação, na gestão da política educacional e na profissionalização docente.

As pesquisas voltadas para a educação buscam as mais diversas temáticas e campos a serem estudados, mas é indissociável os campos da política e o da pesquisa acadêmica. O caminhar da pesquisa em educação nos últimos tempos se concentra em dois campos de forma simultânea (Campos, 2009).

Figura 1 - Campos de pesquisa em educação e sua representação



Fonte: A autora.

No campo acadêmico, a pesquisa é desenvolvida nos cursos de pós-graduação das universidades; e, as pesquisas de instituições autônomas são

desenvolvidas pelas Instituições Independentes de Pesquisa. Embora os campos se voltem para a educação, há uma discrepância em relação ao envolvimento com o público ao qual pertence, pois não apresentam um diálogo com a mesma intensidade entre os dois campos em relação aos gestores de políticas educacionais.

Há uma visão por parte de gestores da educação de que a pesquisa acadêmica está muito distante da realidade escolar, e não oferece resultados imediatos aos problemas vigentes, sendo considerada fragmentada e com pouco objetivo, embora os pesquisadores em grande escala sejam professores e se pautem na problematização de suas vivências e contextos profissionais. A abordagem da pesquisa acadêmica se configura qualitativa, já no campo de instituições autônomas, a pesquisa se pauta na maior parte na abordagem quantitativa. Trata-se de diversas fontes de pesquisa. Normalmente, essas instituições têm um vínculo maior com os gestores em políticas públicas em educação e oferecem resultados mais rápidos e imediatos.

Em relação à pesquisa de instituições autônomas, observa-se que ocasionalmente são contratadas por órgãos de instituições escolares ou gestores de políticas públicas para solucionar problemas com um certo imediatismo. Essas instituições têm um alto grau de autonomia nas relações com governos, empresas e outras entidades externas, o que lhes permite conduzir investigações de maneira imparcial e objetiva, sem interferências externas que possam comprometer a integridade científica

Na raiz da importância crescente dessas outras fontes de produção de pesquisa sobre educação, é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes. Financiamentos substantivos foram assim dirigidos a instituições com perfil mais pragmático, que oferecessem competência adquirida para lidar com o grande volume de dados quantitativos colhidos pelos sistemas de avaliação centralizados, criados na década de noventa, ou que tivessem condições de colher dados novos a partir de amostras representativas de universos amplos, oferecendo resultados objetivos a curto prazo, na maior parte das vezes de acordo com encomendas definidas externamente às equipes de pesquisa. (Campos, 2009, p. 271).

Bourdieu (2001) afirma que objetos da pesquisa em educação podem estar

vinculados a uma agenda externa, o que pode dificultar a análise de uma construção de um modelo científico e, torna-se complexo gerar situações novas. As agendas de organizações internacionais para pesquisa em educação são temas relevantes, prioridades e metas definidas por organizações internacionais fundamentais na área da educação. Essas agendas têm como seu objetivo orientar a pesquisa e promover o avanço dos conhecimentos e práticas educacionais em nível mundial.

Dentre os maiores objetivos das pesquisas relacionadas nestas agendas, a qualidade da educação está conectada à qualificação docente, expressa por avaliações externas. Portanto, a meta 4 da Declaração de Incheon indica que

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (Unesco, 2015, p. 24).

Os indicadores dessa meta priorizam para a agenda em educação a necessidade da internacionalização educacional com grande foco na qualificação de profissionais da educação, sinalizando que os processos formativos dos professores os tornem protagonistas principais para o alcance da meta até 2030.

As agendas de pesquisa em educação são geralmente elaboradas por organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e outras instituições internacionais, conforme ilustra a Figura 2. Podem abordar uma ampla gama de conteúdos, como inclusão educacional, equidade, acesso à educação, qualidade do ensino, avaliação educacional, formação de professores, tecnologia educacional, currículo e outros temas relevantes para a melhoria dos sistemas educacionais em todo o mundo.

Figura 2 - Agendas para organizações internacionais e pacto de resultados.



Fonte: A autora.

Essas agendas atraem investimentos externos para servirem como indicadores das políticas públicas educacionais, e o resultado dessas pesquisas dialogam dentro de uma perspectiva comum, que deve ser aplicada em realidades diferentes, destacada por pautas internacionais. Ou seja, a concepção de educação e inclusão utilizada para as instituições nacionais é a mesma empregada na diversidade das instituições em outros países.

Quando a pesquisa está sob a influência das agendas externas, é importante extrair seus objetos com profundidade e de forma real, sem cair nos recortes sociomidiáticos. O termo “sociomidiático” é utilizado para descrever fenômenos, situações ou elementos que estão estreitamente ligados à sociedade e aos meios de comunicação, em tese é a interseção entre o social e o midiático, reconhecendo a importância desse meio de comunicação na sociedade e como influem nas interações sociais e nas dinâmicas culturais.

Objetos sociomidiáticos são, de acordo com Charlot (2006), “o fracasso escolar, a violência na escola, a cidadania, a parceria educativa, a qualidade da educação, a avaliação, e ainda, sem nunca sair de moda, a formação de professores” (p.14). Diz o autor:

Podemos fazer uma pesquisa partindo de temas sociomidiáticos que não são apenas efeito da moda, mas que remetem a problemas sociais fundamentais. Porém isso supõe que se defina, a cada momento, um objeto

de pesquisa, pois esses temas não são, e não podem ser, enquanto tais, objetos de pesquisa. (Charlot, 2006, p.15)

Percebe-se a complexidade entre a pesquisa em educação e a realidade em seu contexto, mas a agenda comum de inclusão e os processos de internacionalização colaboram para a convergência de agendas e a valorização tanto das diferenças do ser humano, como dos contextos diversos nos quais a educação acontece. Portanto, reforça-se o destaque para o desenvolvimento de processos colaborativos na formação de professores.

### **3 O PROCESSO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A pesquisa em Educação se divide em vários campos, porém os processos formativos de professores têm sido um alvo de interesse por grande número de pesquisadores dos cursos de pós-graduação, por estar no seu caminhar pessoal, profissional e científico, o que de forma habitual deve estar a favor de sua profissionalização, como acontece com os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em especial da Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei)<sup>8</sup>.

Novoa (2011) em entrevista a uma conceituadíssima revista de Educação afirma:

Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. Defendo, por isso, a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela indústria do ensino. (p. 226).

Assim, a abordagem em uma pesquisa científica deve estar atenta a estratégia ou método utilizado para realizar o estudo e coletar os dados necessários para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os seus objetivos,

---

<sup>8</sup> Informações disponíveis em <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/educacao-inclusiva/>

para melhorar o processo educacional e conseqüentemente a sociedade. A abordagem deve incluir a seleção de uma perspectiva teórica, o desenho do estudo, a escolha dos métodos de coleta de dados, a análise dos dados e a interpretação dos resultados. Existem diferentes tipos de abordagens em pesquisa científica, e a escolha depende do tipo de estudo, das questões de pesquisa e dos recursos disponíveis. Porém Gatti (2006) afirma:

[...] A escolha da abordagem de um problema de pesquisa vincula-se primordialmente aos objetivos que se tem, à maneira de se formular o problema, ao alcance pretendido quanto aos resultados. Não é possível eliminar pura e simplesmente formas de coleta de dados para pesquisa, sem uma discussão teórico-metodológica aprofundada sobre os significados a alcançar. (p. 29)

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) (Schlünzen *et al.*, 2020), adotada pelos pesquisadores do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) da FCT/Unesp, vem romper o paradigma do que chamamos de “Instrução” ou “Instrucionismo”. Essa abordagem traz em suas características aspectos que favorecem a pesquisa colaborativa na formação docente, independentemente de quem e em que situação ocorra. Ao contrário, o “Construcionismo” é uma forma de construir, ou seja, “aprender fazendo”, conforme Papert (1991) menciona. O construir exige um contexto de conhecimento, para partir para o processo de um produto que seja significativo para a vivência seja individual ou social, de forma prazerosa e significativa.

Schlünzen *et al.* (2000) realizou uma experiência promovendo a criação de um ambiente CCS em sua tese de doutorado, propondo novas práticas pedagógicas de professores da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) em São Paulo, valendo-se de projetos e propostas para a criação do ambiente inovador pautado na abordagem CCS. Utilizou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como elementos potencializadores para promover o aprendizado de crianças com deficiências. O ambiente CCS vivenciado pela pesquisadora traduziu-se em um resultado motivador que despertou o envolvimento, a pesquisa, a reflexão e a depuração de ideias.

[...] o ambiente Construcionista, contextualizado e significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias, é aquele cujo

problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido (Schlünzen, *et al.*, 2000, p. 82)

A abordagem CCS pressupõe características que contribuem com os processos formativos de professores e na aprendizagem dos estudantes. Os membros da equipe do CPIDES desenvolvem pesquisas em âmbito nacional e internacional, de acordo com esta abordagem, e já formaram desde a formação inicial até o Pós-doutoramento, mais de 10 mil educadores. É fundamental esclarecer, que nestes 23 anos de pesquisas, a CCS passou a ser tratada de “abordagem”, sendo:

**Construcionista** no sentido de que o professor aprenda a usar a tecnologia [...] aprenda com as tecnologias, usando-as como recursos para sistematizar suas reflexões, analisando as reações dos estudantes, compartilhando experiências [...] e ensine com a tecnologia, conhecendo o processo de aprendizagem e sabendo, não somente usar a tecnologia, mas aplicando-a em seu contexto, como opção de acessibilidade e democratização do ensino para todos.

**Contextualizada** no sentido de que o professor possa construir o conhecimento sobre as situações-problemas que vivencia, transformando-se e transformando o seu contexto [...] assim, pode considerar os elementos próprios do seu contexto para a configuração de um pensamento globalizado sobre os temas emergentes em educação, e transformar a sua prática em pesquisa.

**Significativa**, em que o professor consiga estabelecer uma relação entre a vida real do estudante que atende aos conceitos pedagógicos estudados, e considere também que o estudante tem interesses próprios e também pode construir conhecimento sobre a sua própria realidade. (Schlünzen; Schlünzen Júnior; Santos, 2011, p. 251, grifos dos autores).

O emprego de abordagens, como a CCS, pode colaborar para a pesquisa em educação, pois aprimoram a preparação dos professores para enfrentar os desafios em constante evolução no cenário educacional, quer seja nacional, quer seja internacional. Os resultados do emprego da abordagem CCS são encontrados em experiências no âmbito nacional, com a formação de professores em diversos projetos

desenvolvidos pelo CPIDES (Schlünzen *et al.*, 2020) e em contexto internacional, como os projetos de formação de professores com a Universidade Aberta de Portugal (Oliveira; Lenuzza,; Schlünzen Junior, 2021), com o Santa Fe College (tese da Deborah e Ana Virgínia) e o Programa Braille Bricks, sendo o *Kit* produzido pela Lego Foundation e a Fundação Dorina Nowil para Cegos (Peres; Schlünzen; Schlünzen Junior, 2023).

A CAPES (2017) tem oferecido suporte para as parcerias entre universidades e institutos de pesquisas, estruturando a ação que se classifica em cooperação científica e internacional. Um exemplo refere-se a perspectiva futura que por meio de um projeto piloto com o Profei, aliado ao processo formativo de professores para uma educação inclusiva e em âmbito internacional, proporcionará intercâmbio acadêmico entre países de língua portuguesa.

#### **4 A QUALIDADE E O RIGOR NA INTENCIONALIDADE DE UM RESULTADO EFICAZ**

Rigor e qualidade são fundamentais na pesquisa científica para garantir a validade, a confiabilidade e a confiança dos resultados obtidos. A pesquisa científica busca avançar o conhecimento e resolver problemas por meio de métodos sistemáticos e objetivos.

Para garantir rigorosidade e qualidade em pesquisa científica, torna-se essencial seguir as melhores práticas e os padrões dentro da área de estudo. Além disso, a comunicação clara e transparente dos métodos, resultados e limitações do estudo são cruciais para a avaliação e a revisão por pares, bem como para a reprodutibilidade dos resultados por outros pesquisadores.

Nos grupos de pesquisas vinculados ao CPIDES, sempre fazemos um questionamento sobre: Como identificar uma boa pesquisa? Quais critérios levam ao julgamento em ser ou não uma boa pesquisa? Enfim são questionamentos que emergem para identificar uma pesquisa e sua qualificação, seja por pontuação, avaliação de segmentos, que normalmente os orientadores dos cursos de pós-graduação das instituições de ensino utilizam em uma avaliação, levando em consideração sua linha de pesquisa.

Os critérios de avaliação precisam estar alicerçados no rigor e na qualidade

da pesquisa, sendo de grande relevância para se fazer um julgamento conclusivo.

Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

Há também uma cobrança para que as pesquisas tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados.

A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido. Esses seriam os critérios gerais, utilizados para julgar os trabalhos científicos. Teríamos que pensar, então, nos aspectos mais específicos para avaliar tipos diferentes de pesquisa (André, 2007, p. 59).

Diante destas orientações, os membros do CPIDES, realizam atividades de pesquisa, formação e extensão, e a partir dos dados colhidos, em cada um dos resultados obtidos, buscam o rigor científico, sem perder o cuidado de verificar como ela está contribuindo para a comunidade científica, educacional e social. O grupo de pesquisa "Ambientes Potencializadora para a Inclusão" foi registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2002, foi o construtor e idealizador do CPIDES, inaugurado em abril de 2010, sendo que as principais atividades são dedicadas à implementação de políticas afirmativas no campo dos processos formativos e criação de TDIC acessíveis. Desde o início de sua existência, o grupo, por meio da abordagem CCS, usa como estratégia o desenvolvimento de projetos, e já atendeu 761 EPAEE, e certificou 7054 educadores em contextos nacionais e internacionais. Atualmente, em 2023, está atendendo 60 EPAEE e formou e formando 2.112 educadores pelo Programa Brille Bricks (PBB). Assim, no campo da pesquisa, busca analisar os critérios mais específicos, ou seja, em cada singularidade da pesquisa científica, observando a metodologia aplicada, seu desenvolvimento, contexto de aplicação (nacional e internacional), tipos de escrita e a fidelidade de cada categoria.

Dentro dessa validação, existem críticas de pesquisadores renomados em relação à epistemologia no contexto do conhecimento, a não observação da ética em

relação à coleta de dados. Segundo Gatti (2001, p. 12):

[...] verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo de continuidade, intervalaridade, proporcionalidade...

A autora ainda levanta críticas sobre a abordagem qualitativa, declarando falta de clareza do método, com “incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica dos vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental” (Gatti, 2001 p.12).

Assim, desde o título, hipótese/tese, pergunta, objetivos e métodos, as partes precisam estar em constância, o pesquisador precisa olhar para o seu campo de atuação, ou para o contexto educacional ou social em que está envolvido, e pensar qual é a sua pergunta, o que o instiga, deve parar de fazer pesquisas somente para responder a academia, tem que buscar por meio das pesquisas as soluções que o meio nos impõe.

Esta situação pode ser resolvida se houver a compreensão da necessidade de uma visão sistêmica para a pesquisa, com o reconhecimento e valorização das diferenças entre todos os sujeitos para uma perspectiva inclusiva, e a relevância de aspectos colaborativos que podem ser alcançados em processos de internacionalização das pesquisas. Assim, com o estabelecimento de parcerias e complementariedade, é possível promover um movimento de socialização de pesquisas e de seus resultados.

## **5 A NECESSIDADE DE TORNAR PÚBLICO OS RESULTADOS E OS IMPACTOS ALCANÇADOS**

Observa-se uma realidade na academia, onde existem pesquisas com bons resultados que ficam fechadas nas bibliotecas físicas e virtuais, sem serem divulgadas. Ou seja, nem os próprios colegas da escola, departamento ou programa conhecem os caminhos interessantes que as pesquisas conquistaram. Assim, a publicidade da pesquisa científica se caracteriza pela divulgação do resultado ou sobre as conquistas científicas para a comunidade acadêmica e a sociedade, através

do compartilhamento de conhecimentos na promoção de benefícios para a sociedade e dos corpos que nela existe. Pode ocorrer por meio dos caminhos naturais como: artigos científicos, conferências, simpósios, jornais especializados, plataformas online e até mesmo mídias tradicionais, como jornais e revistas. A equipe do CPIDES, compreendendo que é preciso inovar estes caminhos, está buscando compor em sua equipe um jornalista científico, pois compreende o quanto é importante, levar ao conhecimento das pessoas os resultados que podem beneficiar o meio educacional e social no âmbito nacional e internacional. Segundo Oliveira, Lenuzza e Schlünzen Junior, (2021 p. 62), “a pesquisa, tanto para efeito científico como profissional, envolve a abertura de horizontes e a apresentação de diretrizes fundamentais, que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento”

Nóvoa *et al* (2011), ao responder uma pergunta em uma revista sobre pesquisa em educação relacionada aos desafios para as agendas de pesquisa, menciona as queixas dos pesquisadores ao contestarem que os resultados de suas pesquisas são pouco conhecidos pelos profissionais de educação, professores e políticos. A pesquisa não é uma solução de imediatismo nos problemas educacionais das instituições escolares e nas demandas políticas. Porém é de extrema relevância a reflexão científica.

A publicidade se torna um diálogo entre o pesquisador, seu produto e a sociedade, seja acadêmica, de profissionais afins e políticos em uma única perspectiva, a de contribuir com a ciência. Porém a idealização e sua criatividade é um processo de investigação e sua exposição pública.

William (2019) é um educador britânico conhecido por seu trabalho em avaliação formativa e melhoria da prática docente. Ele aborda a questão da publicidade na pesquisa científica em educação, enfatizando a importância de traduzir as evidências em práticas eficazes nas salas de aula e garantir que os resultados da pesquisa sejam acessíveis e compreensíveis para os educadores. Baseado nessa prática, a publicidade da pesquisa se torna um meio articulador da própria formação docente, o que garante que resultados e experiências possam ser socializados e empregados em outros contextos, nacionais e/ou internacionais, não em uma perspectiva de copiar o que deu certo, mas de refletir sobre a vivência e o resultado obtido pelo pesquisador para construir suas próprias soluções.

## 6 Considerações Finais

A pesquisa científica em educação com foco nos processos formativos inicial e continuada de professores tem sido uma temática de grande impacto tanto na literatura nacional, como internacional. Os cursos de pós-graduação na área da Educação têm um expressivo contingente de pesquisadores que se voltam para a essa temática. A partir de nossas experiências, observamos que a internacionalização da educação é fundamental e estrutural na qualificação do profissional da educação inclusiva e na formação contínua buscando uma interculturalização. Porém, observa-se uma resistência em relação à pesquisa acadêmica por não gerar resultados imediatos diante das expectativas das instituições de educação e dos gestores das políticas educacionais, ao admitir que a utilização da abordagem qualitativa resulta em um tempo maior de estudos originando uma singularidade em relação ao objeto pesquisado.

Gatti (2010) se refere a “uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino” (p. 29), entretanto existe um diálogo entre esses espaços e uma complexidade que se constroem na sociedade em suas relações concretas.

As pesquisas não estão só nos espaços acadêmicos e tão somente voltadas para a educação, e sim, em lugares e instituições diversas espalhadas pelo mundo, empresas, instituições, meios midiáticos, enfim em uma pluralidade de locais.

Ao abordar a pesquisa em Educação nos processos formativos do professor, é fundamental relativizar o professor, o que por vezes se consolida em vieses que fogem da realidade pesquisada. Com o desenvolvimento temporal das pesquisas em educação, as diversas abordagens têm sido empregadas de forma habilitada para delinear o rigor e a qualidade do caminho a ser pesquisado, a fim de consolidar respostas para o questionamento das pesquisas. Os pesquisadores em educação têm consciência dos problemas emergentes que requerem soluções e respostas mais rápidas.

A publicização da pesquisa acadêmica está acessível a todos os atores nela envolvidos de forma múltipla, viabilizada pela tecnologia em seus diversos canais e publicadas em meios literários com o objetivo de contribuir para a sociedade, o que torna o processo de socialização de seus resultados um grande fator de desenvolvimento de parcerias internacionais para o avanço das agendas globais,

como as definidas na Agenda 2030.

A intencionalidade da pesquisa é construir a ciência com a finalidade e propositura de buscar resultados científicos para a demanda que fora problematizada. A pesquisa em Educação tem diversas intencionalidades, que podem variar de acordo com os objetivos específicos de cada estudo, abordagem teórica e contexto. Na formação de professores, concentra-se na formação inicial e continuada. Isso pode envolver a investigação de métodos como a abordagem CCS para os processos formativos de professores com habilidades de ensinar e de como apoiar os educadores em seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo, dentro de seu contexto, ganhando significado, formalizando e sistematizando cada conceito aprendido.

Mesmo com o avanço da pesquisa em educação, nos seus processos de internacionalização, seja nos processos formativos de professores ou entre outros temas correlatos, há necessidade de políticas que incentivem e promovam condições e oportunidades para a viabilização de pesquisa nessa área. Também reconhecemos a demanda fragilizada na apropriação de resultados científicos de pesquisas que contribuem com a gestão de políticas educacionais nas suas esferas emergentes, como é o caso da inclusão. Observa-se a falta de compreensão da diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, e esta, por sua vez, refere-se à ação de qualquer educador compreender que cada indivíduo é um ser único dentro do diverso.

As instituições que compõem a agenda internacional, ao interpretarem os resultados qualitativos das pesquisas em educação, precisam ir além de desvelar as dificuldades, ir em busca de soluções para o processo que estamos vivendo. Assim, é necessário definir diretrizes avaliativas considerando aspectos regionais e singulares, fomentando políticas públicas que subsidiem experiências de sucesso, fortalecendo assim o sistema social e educacional.

### **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ).

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p43-59>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/156>. Acesso em 02 de ago. 2023.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 02 ago.2023.
- BOURDIEU, P. **Science de la science et réflexivité**. Cours du Collège de France 2000- 2001. Paris: Raison d'Agir, 2001.
- CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A Internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- CHARLOT, B. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979
- DUBET, F. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? **Éducation et Sociétés**, Paris, n. 9, p.13- 25, 2002
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145–154, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194>. 2013.v22.n40.p145-154. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- FELDENS, M. G. F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87552/82365>. Acesso em: 08 ago. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Apostila\\_de\\_metodologia\\_da\\_pesquisa\\_cien/oB5x2SChpSEC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=.+Metodologia+da+pesquisa+cient%C3%ADfica+Fonseca&printsec=f rontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Apostila_de_metodologia_da_pesquisa_cien/oB5x2SChpSEC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=.+Metodologia+da+pesquisa+cient%C3%ADfica+Fonseca&printsec=f rontcover). Acesso em: 08 ago. 2023.

GATTI, B. A. A Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações socio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 113, p. 12, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chaves. **Revista Diálogo Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 19, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275003>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NÓVOA, A.; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FARENZENA, N.; RICKES, S. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21170>. Acesso em: 11 ago. 2023.

OLIVEIRA, C. P. I.; LENUZZA, C.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **Projeto UNESP, UAb e CAPES: formação de mediadores pedagógicos digitais para a educação a distância**. Brasília: Universidade Aberta, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10685>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PAPERT, S.; HAREL, I. **Constructionism**. New Jersey, Norwood: Ablex Publishing, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgJN/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

PEREZ, D. J. G.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Abordagens pedagógicas nas formações on-line de profissionais da educação básica para favorecer a inclusão: uma revisão de escopo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 65, p. e24582–e24582, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.24582>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24582>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, k.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no Processo de Inclusão**. Curitiba: Appris, 2020. p. 82.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N do. Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**, Xaxim, v. 13, n. 26, jan./jun. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.22196/rp.v13i26.1272> Disponível em:  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1272>.  
Acesso em: 12 jul. 2023.

UNESCO. **Education 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. INCHEON, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/permalink/PN-8dba885e-62c1-4075-8e69-33c9f29a9c3d> . Acesso em: 20 ago. 2023.

WILIAM, D. A avaliação formativa do desempenho do ensino. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 25, p. e24275-e24275, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24275>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24275> . Acesso em: 12 ago. 2023.

#### **5.4 Estudo 4 - A formação inicial de professores e perspectivas da profissionalização na educação especial e inclusiva<sup>9</sup>**

##### **RESUMO**

Este artigo refere-se a reflexão da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia com enfoque na área da educação especial e inclusiva, com base nas políticas públicas e diretrizes Nacionais e Estadual, que preparam os docentes e discentes para atuarem com o Estudante Público Alvo de Educação Especial EPAEE, Com o objetivo de dialogar em um contexto entre as Instituições de Ensino Superior (IES), Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual, do Estado de São Paulo (SP). Na metodologia utilizou-se análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual (SP) para os cursos de formação Inicial em Pedagogia, Políticas Públicas Nacionais, Estaduais e Internacionais, documentos públicos Instituições de Educação Superior do interior. Após o diálogo e contexto, conclui-se que há necessidade de revisões das diretrizes curriculares e políticas públicas para reverter esse fenômeno.

**Palavras-chave:** formação inicial; educação especial e inclusiva; diretrizes curriculares; políticas públicas; curso de pedagogia.

##### **ABSTRACT**

This article refers to the reflection of the initial training of teachers in the degree courses in Pedagogy with a focus on the area of special and inclusive education, based on public policies and National and State guidelines, which prepare teachers and students to work with the Student Target Audience of Special Education EPAEE, With the objective of dialoguing in a context between Higher Education Institutions (IES), National and State Curriculum Guidelines, of the State of São Paulo (SP). In the methodology, documental analysis of the National and State Curricular Guidelines (SP) was used for the Initial Training courses in Pedagogy, National, State and International Public Policies, public documents Higher Education Institutions in the interior. After the dialogue and context, it is concluded that there is a need for revisions to curricular guidelines and public policies to reverse this phenomenon.

---

<sup>9</sup> Artigo publicado – direitos autorais cedidos à Editora Iole (ISBN:9786585212687). Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10125281>

**Keywords:** initial training; special and inclusive education; curricular guidelines; public policies; pedagogy course.

## INTRODUÇÃO

Ao ministrar aulas no curso de formação inicial de professores, no curso de pedagogia, nas disciplinas que tratam da educação especial e inclusiva, acompanhei os estágios referentes a esta frente. Percebia o incômodo das estudantes ao retornarem para a aula, onde relataram que ao chegarem nas escolas onde estagiavam, eram atribuídos Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE)<sup>10</sup>, pelos professores regentes de sala e gestão pedagógica. Eles alegavam que o EPAEE, deveria ser acompanhado pelo estagiário para algum outro local da escola, com uma atividade alternativa, isolando-o da sala regular. Sendo observado que o discente em formação Inicial do curso de Pedagogia, não possui especialização para conduzir atendimento especializado e que o EPAEE tem o direito, expresso pelas principais políticas públicas e documentos mandatários, de permanecer na classe comum com os demais estudantes. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Constituição Federal), preconiza no inciso III do art. 208, e garante que o estudante em situação de deficiência seja matriculado preferencialmente na rede regular de ensino garantindo sua inclusão na sociedade (Brasil, 1988). Diante desta situação, e por experiências já vivenciadas, desejei entender melhor a situação, elaborando um projeto inspirado neste contexto e incentivada a busca de uma formação acadêmica mais sólida, passando pelo processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste). Neste sentido, com o desejo de pesquisar alternativas e respostas para os problemas vivenciados no decorrer da minha trajetória pessoal e profissional. Principalmente, as experiências dos referidos discentes em formação inicial, pois, ao estagiarem, vivenciavam processos que não estavam de acordo com as diretrizes e políticas públicas que auxiliem em sua formação, preparando- os para serem bons professores no ensino regular.

---

<sup>10</sup> Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE), segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, são pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). (Brasil, 2008).

Conforme as análises de Vitaliano e Nozi (2012), em afirmar que as Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas para a formação inicial de docentes, deverá compor em sua proposta curricular, disciplinas que direcionem para a diversidade, já que: “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (p. 54). Os cursos de formação inicial de professores, devem propor em sua grade curricular disciplinas obrigatórias de práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva. (Vitaliano; Nozi, 2012).

A vivência da educação inclusiva se faz necessária, já que o professor graduado deverá ter a competência em trabalhar nas salas regulares com EPAEE e promovendo a equidade

Dentro das escolas regulares, os EPAEE deveriam receber o apoio necessário que se lhes assegurem uma educação efetiva. Em outras palavras, as implicações consistem no reconhecimento da igualdade de valores e de direitos, na equidade e conseqüentemente na tomada de atitudes, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) que refletem uma coerência entre o que se diz e o que se fala. (Mantoan, 1997, p.65) O sentido filosófico da igualdade afirmada por Paulo Freire (1997, p. 119):

Como condição de uma educação libertadora para a qual aceitar e respeitar a diferença também é outra de suas condições. Mais concretamente, analisa a afirmação de que “ninguém é superior a ninguém” em suas projeções lógica, epistemológica, educacional e política.

O ato de ensinar encontraria justificativa em uma cultura e em um saber que o educador tem e o educando não tem. Por essas razões, ambos seriam desiguais.

A formação inicial tem um papel fundamental nesse contexto, o professor, sendo a essência do desenvolvimento cognitivo dos estudantes na sua diversidade significativa.

Em relação as diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial, faz com que vários pesquisadores realizem reflexões que muito contribuem para perspectivas de estudos e avanços para a melhoria destes profissionais. Conforme Bernadete Gatti (2010) afirma.

[...] Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (didática, psicologia da Educação ou do desenvolvimento, filosofia da

Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, quando deveria haver equilíbrio entre os dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica” (p. 138).

Na busca atender aos pressupostos destes pesquisadores, em que a construção deve ser coletiva e nessa mesma perspectiva, Schlünzen (2020) idealizou a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que usava como estratégia metodológica o desenvolvimento de projetos que focam em que todos os envolvidos sejam protagonistas e usam as tecnologias para que as diferenças sejam valorizadas. E em 2015, por meio da sua Livre Docência, validou a abordagem, com estudos pautados na sociedade em modo geral e instituições de ensino fundamental, médio e superior que se debruçaram na reflexão da formação de futuros professores que atuarão com práticas que venham ao encontro da demanda educacional. Além disso, em relação ao estágio que ocorre no nível superior, preconiza que possuem uma carga horária que devem ocorrer para que os estudantes coloquem em prática as teorias abordadas nas disciplinas. Assim, o aponta que dentro da totalidade de horas do currículo do curso de formação inicial as teorias não são suficientes para tornar o futuro professor em processo de estágio, como um professor seguro para trabalhar valorizando as diferenças. Portanto, remetem a uma perspectiva que haja uma revisão nas disciplinas e nos estágios. Neste sentido, para Schlünzen *et al* (2020) apontam a abordagem CCS para que haja um contexto global e sistemático para o enfrentamento dos problemas da escola.

O objetivo desse trabalho pesquisa se consistiu em analisar as mudanças são necessárias nas políticas educacionais para a formação de professores, a partir de um processo formativo dos discentes do curso de Pedagogia e docentes nas salas de aula regulares, visando a inclusão dos EPAEE nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de um município do interior de São Paulo, situado ao Noroeste do Estado.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa surgiu de uma inquietação em relação aos discentes e docentes que perpassaram pela formação inicial do curso de pedagogia em relação a sua profissionalização na área da educação inicial e inclusiva em relação.

Portanto a análise documental e bibliográfica traduz um estudo fidedigno do ambiente natural a ser pesquisado. As Diretrizes Curriculares e Políticas públicas que regem a formação inicial são documentos elementares para a constatação das referências institucionais.

Desta forma, a pesquisa documental favorece a investigação de um problema, não de maneira imediata, porém de forma indireta, por meio do estudo dos documentos produzidos pelo homem, a fim de fornecer o seu modo de ser, viver e compreender fatos ocorrentes na sociedade. Analisar documentos exige cautela e competência por parte do pesquisador para não influenciar na validade do seu estudo. Flores (*apud* Calado; Ferreira, 2004, p.3), considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Dessa forma, objetiva-se delimitar a pesquisa documental não como um sistema ou técnica de coleta de dados, mas como um método de pesquisa.

Para desenvolver a análise em relação à formação inicial do curso de pedagogia, foram escolhidos três estabelecimentos de ensino superior que atendem à demanda desejada para a pesquisa, ou seja, curso de formação inicial – licenciatura em Pedagogia na região Noroeste do Estado de São Paulo.

As instituições terão suas respectivas nomenclaturas de Instituição de Ensino Superior: IES1, IES2 e IES3. Após o estudo das políticas públicas e Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Estado de São Paulo). Será feita a coleta dos dados institucionais das três Instituições de Ensino Superior (IES).

Quadro 1 - Políticas públicas que tratam da inclusão dos EPAEE

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Estabelece o direito das pessoas em situações de deficiências receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), promovendo a integração dessas pessoas na sociedade em geral e o direito à educação. Ofertar esse direito através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular, assegurando assim sua integração na sociedade.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996)	Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular”. No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

Fonte: A Autora

Quadro 2 - Diretrizes Curriculares da Formação de Graduação do curso do Pedagogia

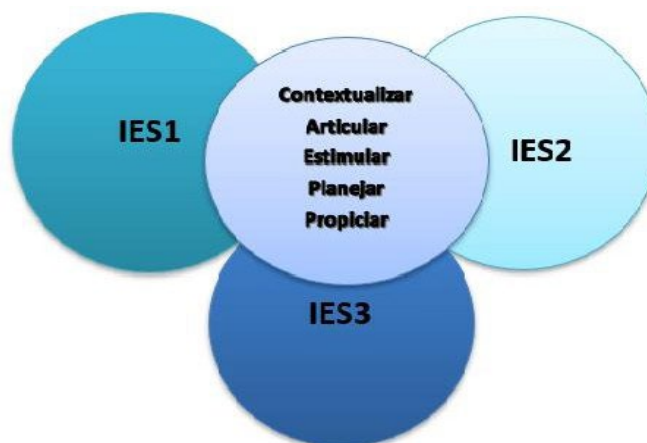
<p>A Deliberação CEE n. 112/2012</p>	<p>Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.</p> <p>Art. 4º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:</p> <p>I - 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão e ao enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio;</p> <p>II - 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos;</p> <p>III - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular (PCC), adicionadas às 1.400 horas do item anterior e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE nº 160/2017, referente a esta Deliberação;</p> <p>IV - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;</p> <p>V - 400 (quatrocentas) horas para formação nas demais funções previstas na Resolução CNE/CP nº 01/2006</p> <p>Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo:</p> <p>I - 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e</p> <p>vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o</p> <p>estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior.</p>
<p>Conforme a Res. n. 2, de 20 de dezembro de 2019, ME/CNE/SE. (p.87):</p>	<p><b>CAPÍTULO III</b> <b>DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b></p> <p>Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:</p> <p>I - Compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;</p> <p>II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;</p>

Fonte: A autora.

Após o estudo das políticas e Diretrizes foi analisado os documentos

institucionais das IES e confrontado as competências em comum nas três IES.

Figura 1 – Competências em comum das IES



Fonte: A autora

Levantamento da grade curricular das IES observadas em número de disciplinas e número de horas / aula em relação as disciplinas de educação especial e inclusiva, incluindo práticas de ensino.

Quadro 3 - Variação percentual de disciplinas de Educação Inclusiva em relação as demais disciplinas do curso de pedagogia e em relação ao total de horas do curso

Instituição de Ensino Superior	Porcentagem de disciplinas que tratam de educação especial / Inclusiva (incluindo estágio supervisionado) em relação ao número total de disciplinas do curso de Pedagogia.	Porcentagem de carga horária que tratam de educação especial / Inclusiva (incluindo estágio supervisionado) em relação ao número total de disciplinas do curso de Pedagogia.
IES1	5%	4%
IES2	4%	2%
IES3	7%	6%

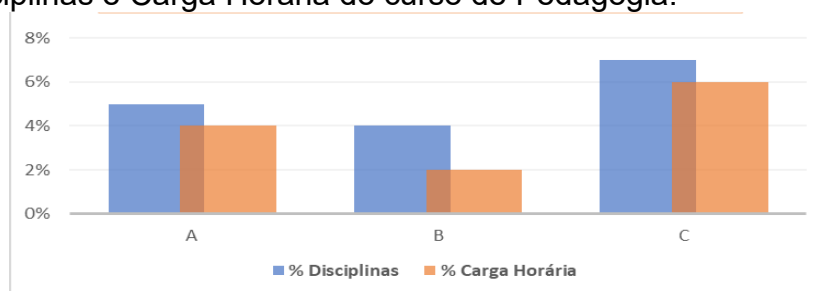
Fonte: A autora

## RESULTADOS

Observa-se que diante as políticas públicas e diretrizes em relação a formação inicial do curso de pedagogia atribui ao professor tarefas e competências a serem

desenvolvidas com os EPAEE em uma larga escala de complexidade, há de se levar em consideração a singularidade de cada estudante e seu desenvolvimento cognitivo. Busca -se nas bases legais a igualdade e a legitimação da educação especial e inclusiva. Tanto a carga horária em horas aulas quanto o número de disciplinas específicas voltadas para a educação inclusiva é mínima em relação a total de aproveitamento do curso.

Gráfico 1 – Comparativo da Disciplina de Educação Especial em relação ao número de Disciplinas e Carga Horária do curso de Pedagogia.



Fonte: A autora

Porém em relação a carga horária e práticas se encontra fragilizada, em uma mínima proporção para formalizar no professor um conhecimento e práticas que traga em sua profissionalização uma qualificação em relação ao EPAEE, já que os referenciais em relação as políticas públicas, diretrizes curriculares nacionais e estaduais, referências bibliográficas acerca dos conteúdos são bastante amplas.

## DISCUSSÃO

Observou-se os objetivos gerais e específicos das IES, e selecionou-se as competências em comum, que embora sejam de forma geral, está implícita na educação inclusiva e especial. Em seguida, levantou-se a grade curricular para uma análise de como as disciplinas específicas de educação inclusiva estão sendo ministradas em relação ao cômputo geral das demais disciplinas e em relação à carga horária total do curso de Pedagogia, embora algumas disciplinas tenham em seu conteúdo, assuntos que abordem a educação inclusiva, como é o caso da didática, legislação e políticas organizacionais, porém são disciplinas que no seu rol de conteúdo, apontam apenas um item desse campo dentre outros estudados. Mas nesse

estudo, não estão computadas essas disciplinas para os valores e sim apenas as disciplinas que o ementário trata especificamente da educação inclusiva e especial.

## CONCLUSÃO

Há a necessidade de revisões nas políticas públicas e Diretrizes curriculares, e um foco para que haja a formação continuada na profissão docente que traga a qualificação e intervenha nos fenômenos.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.4, n.1, 2008.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 111/2012 / Indicação CEE nº 112/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 15 mar. 2012, Seção I, p. 44.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Casa Civil, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> - Acesso em 05 de abril de 2022 p. 87.

CALADO, S. S; FERREIRA, S. C. R. **Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados**. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Ensino Inclusivo: Educação de qualidade para todos. **Revista Integração**, v. 8, n. 20, 1997.

SCHLÜZEN, E. T. M.; SCHLÜZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no Processo de Inclusão**. Paraná: Appris, 2020.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 25, n. 43, maio/ago. 2012.

## 5.5 Estudo 5- Políticas educacionais da educação especial e inclusiva: formação docente inicial e continuada<sup>11</sup>

### RESUMO

O presente artigo está envolvido em uma pesquisa científica que apresenta a identidade e as percepções do público que foi impactado pelo produto final denominado “manual de indicadores”, produzido pelos participantes da pesquisa, nove professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e noventa e oito discentes do curso de Pedagogia em estágio supervisionado. A pesquisa foi realizada em uma Secretaria da Educação de um município do interior de São Paulo. O objetivo foi identificar e analisar a percepção dos participantes em relação às políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores com ênfase na educação inclusiva. A pesquisa é qualitativa e foi usado como coleta de dados um questionário. Este instrumento é reconhecido como um método eficaz para a coleta de dados, principalmente quando administrado de forma *on-line*, e foi aplicado aos participantes sob a forma de formulário eletrônico. Após a aplicação, foi realizada a análise dos dados coletados pelas pesquisadoras junto à Coordenadora da Área de Educação Especial (CAEE). O resultado consiste na transformação em temas e reflexões sobre as políticas públicas educacionais, visando à construção de indicadores que fortaleçam a prática docente voltada ao Estudante Público da Educação Especial (EPEE), sob a perspectiva da educação inclusiva. Além disso, envolve a revisão de diretrizes para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia, bem como para os processos de formação continuada.

**Palavras-chave:** práticas inclusivas; estágio supervisionado; pesquisa qualitativa.

### ABSTRACT

This article reports on a scientific study that examines the identity and perceptions of the public regarding the final product, entitled the Manual of Indicators, developed by research participants comprising nine teachers from Specialized

---

<sup>11</sup> Artigo submetido para publicação na Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (<https://periodicos.uniso.br>) em maio/2024. Fase em que se encontra: Situação da rodada 2 - Novas avaliações foram enviados e estão sendo considerados pelo editor

Educational Services and ninety-eight students from a Pedagogy program enrolled in a supervised teaching practicum. The study was conducted within the Department of Education of a municipality in the state of São Paulo, Brazil. The objective was to identify and analyze participants' perceptions of educational policies related to the initial and ongoing education of teachers, with a focus on inclusive education. The study employed a qualitative approach, using a questionnaire as the data collection instrument. The questionnaire, administered electronically, was distributed to all participants. Data analysis was carried out by the researchers in collaboration with the Coordinator of the Special Education Area. The results were systematized into themes and reflections concerning educational policies, to construct indicators to support teaching practices directed toward Students in Special Education within the framework of inclusive education. The study also involved reviewing guidelines for the initial training of pedagogy students and for continuing teacher education processes.

**Keywords:** inclusive practices; supervised teaching practicum; qualitative research.

#### **RESUMEN:**

El presente artículo presenta una investigación científica que analiza la identidad y las percepciones del público impactado por el producto final denominado *manual de indicadores*, elaborado por los participantes de la investigación: nueve docentes del Servicio de Atención Educativa Especializada (AEE) y noventa y ocho estudiantes del curso de Pedagogía en práctica supervisada. La investigación se llevó a cabo en una Secretaría de Educación de un municipio del interior del estado de São Paulo, Brasil. El objetivo fue identificar y analizar la percepción de los participantes en relación con las políticas educativas para la formación inicial y continua de docentes, con énfasis en la educación inclusiva. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario. Este instrumento, administrado en formato electrónico, es reconocido como un método eficaz de obtención de información, en particular cuando se aplica en línea. Posteriormente, los datos recolectados fueron analizados por las investigadoras en colaboración con la Coordinadora del Área de Educación Especial (CAEE). Los resultados fueron organizados en temas y reflexiones sobre las políticas públicas educativas, con el propósito de construir indicadores que fortalezcan la práctica docente dirigida al Estudiante Público de la Educación Especial (EPEE), en la perspectiva de la

educación inclusiva. Asimismo, incluye la revisión de directrices para la formación inicial de los estudiantes de Pedagogía, así como para los procesos de formación continua.

**Palabras clave:** prácticas inclusivas; práctica supervisada; investigación cualitativa.

## 1 INTRODUÇÃO

É fundamental compreender as particularidades do público envolvido em um estudo científico, destacando aqueles que serão impactados e terão um papel construtivo na elaboração dos resultados. Nesta pesquisa foram analisados indicadores que poderão servir de referência para cursos de formação inicial de professores em ensino superior, especialmente nas licenciaturas em Pedagogia e programas de formação continuada ofertados por diretorias de ensino e secretarias de educação, com foco nas áreas da educação especial e educação inclusiva.

Esta investigação busca discutir a relevância da formação inicial de professores enquanto pilar fundamental para a efetivação da educação inclusiva, reconhecendo, contudo, os múltiplos desafios que permeiam a sua estruturação e implementação. Segundo Mendes e Pereira (2023), a problemática reside na insuficiência da formação inicial docente para o atendimento aos Estudantes Público da Educação Especial (EPEE), decorrente da escassez de componentes curriculares voltados à temática da inclusão nos cursos de Pedagogia e da ausência de vivências e práticas pedagógicas orientadas para essa realidade. Nessa perspectiva, Coimbra, Schlünzen e Schlünzen Junior (2023) ressaltam que o processo formativo deve oportunizar aos futuros professores a compreensão de que o princípio da inclusão se fundamenta na valorização das diferenças. Assim, defendem que as instituições de ensino superior revejam seus currículos de modo a compreender que a inclusão deve ser concebida como eixo transversal a todas as disciplinas.

A análise das fragilidades e as oportunidades na formação docente para a educação inclusiva revela-se indispensável para a implementação de práticas educativas que valorizem a diversidade e assegurem o direito de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. A relevância desta pesquisa justifica-se, portanto, por sua pertinência nos contextos acadêmico, social e político, na medida em que contribui para o debate acerca da eficácia das políticas de educação inclusiva e para a consolidação de propostas formativas mais consistentes e eficazes.

Partindo desse pressuposto, torna-se essencial examinar a percepção dos docentes que atuam no AEE e dos discentes do curso de Pedagogia, foco deste estudo, acerca da formação inicial e da profissionalização docente em suas diferentes abordagens, considerando aspectos pessoais, acadêmicos, compreensão das

políticas educacionais voltadas à educação especial e inclusiva, bem como as experiências vivenciadas nesse contexto. Diante dessa necessidade, este estudo tem como objetivo investigar as concepções dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia acerca das políticas educacionais, das diretrizes curriculares do curso e das experiências relacionadas à educação especial e inclusiva, com o propósito de subsidiar a formação inicial e continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de um município do Noroeste Paulista.

## **2 CONTEXTO DA PESQUISA**

O público participante da pesquisa foi organizado em dois grupos, definidos segundo sua formação acadêmica e atuação profissional. O primeiro grupo, doravante nomeado grupo 1, é composto por nove docentes atuantes no AEE, que participam semanalmente de encontros de formação continuada sob a supervisão da Coordenadora da Área de Educação Especial (CAEE). O segundo grupo, nomeado grupo 2, consiste em noventa e quatro discentes do curso de licenciatura em Pedagogia, que realizam estágio supervisionado em escolas municipais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, atuando em turmas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os discentes estagiários se reúnem bimestralmente para participarem de encontros formativos sob a orientação da CAEE. O cronograma das reuniões é planejado no início de cada ano letivo e divulgado oficialmente pela secretaria. Ambos os grupos de participantes estão sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de um município localizado no interior do estado de São Paulo, onde a pesquisa foi realizada. Os dois grupos participantes da pesquisa são organizados pela Secretaria de Educação do município com a supervisão da CAEE e os processos formativos com cada grupo ocorrem em dias e datas distintos.

O desenvolvimento profissional dos educadores nesse município é regulamentado em consonância com as diretrizes das políticas públicas de educação, conforme estabelecido no inciso II do parágrafo único do artigo 61 da Lei nº 9.394/1996. Tal regulamentação expressa o compromisso da gestão pública com a aplicação do princípio constitucional da moralidade administrativa em todas as ações relacionadas às políticas e aos programas de formação continuada da rede municipal

de ensino, conforme disposto na Portaria 20 de 2021. Ademais, de acordo com o art. 7º, da Resolução CNE/CP nº. 01/2020 (Brasil, 2020), a formação continuada implementada pela Secretaria Municipal de Educação local adota os princípios e orientações normativas elencados oficialmente, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Aspectos formativos adotados pela Secretaria Municipal de Educação pesquisada

<b>Aspectos</b>	<b>Conceitos dos aspectos formativos</b>
I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo:	pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;
II – Uso de metodologias ativas de aprendizagem:	as formações devem considerar o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente/tematização da prática e o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;
III – Trabalho colaborativo entre pares:	a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuam com as mesmas turmas, dialogam e refletem sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo
IV – Duração prolongada da formação	adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças na atuação do professor
V – Coerência sistêmica	A formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas da rede escolar e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira etc.

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado do diário eletrônico oficial do município pesquisado. Link: <http://www.diarioeletronicooficial.com.br/diario/birigui-sp>.

Dessa forma, a análise do perfil dos professores do AEE (grupo 1) e dos discentes estagiários do curso de licenciatura em Pedagogia (grupo 2) foi realizada à luz dos aspectos formativos adotados pela Secretaria Municipal de Educação pesquisada, de modo a compreender em que medida tais diretrizes influenciam sua formação e prática pedagógica.

### 3 METODOLOGIA

A natureza da pesquisa é qualitativa, por abordar uma investigação que analisa minuciosamente acontecimentos formativos, visando compreender o real sentido das vivências e percepções no percurso acadêmico em relação à profissionalização docente no cenário onde o evento acontece. Em vez de dados numéricos, normas e demais generalizações, a abordagem qualitativa se utiliza de descrições, comparações e interpretações, pois “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2014, p. 152). Nesta pesquisa, os dados foram produzidos a partir das experiências e percepções dos professores do AEE e das visões dos licenciandos do curso de Pedagogia sobre o atendimento das políticas públicas educacionais na inclusão de EPEE.

O tipo da investigação é pesquisa-ação participativa em que o pesquisador não apenas observa e avalia, mas também contribui na solução de problemas. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário. De acordo com Gil (2008), o questionário é descrito como um meio de coletar informações estruturadas e padronizadas por meio de perguntas direcionadas aos participantes da pesquisa, com o intuito de obter dados específicos para a análise e reflexão sobre as políticas educacionais inclusivas.

Embora o uso de questionários on-line em pesquisas acadêmicas apresente limitações, como taxas reduzidas de resposta, risco de exclusão digital e preocupações com privacidade e qualidade dos dados, esses desafios não anulam seu potencial (Chelghoum, 2024). Pelo contrário, os questionários on-line oferecem ampla cobertura geográfica, rapidez, baixo custo e flexibilidade para os participantes, além de garantir anonimato e confidencialidade em estudos com temas sensíveis. Também permitem integrar recursos digitais e lógica condicional, tornando a coleta mais dinâmica e precisa (Nayak; Narayan, 2019; Pitura, 2023). Assim, quando planejados com cuidado ético e metodológico, constituem uma ferramenta valiosa e eficiente para a pesquisa acadêmica contemporânea.

No âmbito desta pesquisa, o questionário foi elaborado no software *Google Forms* e administrado para o público-alvo do estudo de acordo com as especificidades dos dois grupos participantes. A decisão de aplicar o questionário on-line

presencialmente ocorreu com vistas a solucionar possíveis dúvidas dos respondentes e mitigar as taxas reduzidas de respostas, conforme apontado pela literatura.

A primeira pesquisadora, juntamente com a CAEE, realizou a aplicação do questionário aos professores do AEE, participantes do grupo 1, em dia agendado previamente e realizado durante os encontros de formação continuada da Secretaria Municipal pesquisada, na sala de coordenação da CAEE. O detalhamento do processo formativo que os participantes do grupo 1 percorreram está demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2 - Percurso do processo formativo dos professores de AEE junto à Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (CAEE) e à primeira autora.**

Data dos encontros formativos	Número de participantes presente	Objetivo do encontro	Tema abordado	Duração do encontro
15/09/2023	09	Investigar e refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas, torná-las de forma global e sistêmica.	Práticas Escolares na Educação Especial / Abordagem CCS.	Início: 8h Término: 11h
29/09/2023	05	Pesquisar a implementação das políticas públicas na área da educação especial no Sistema Municipal de Educação do interior de São Paulo.	Políticas públicas. Bases para a Educação Especial. / Aplicação do questionário.	Início: 8h Término: 11h
20/10/2023	07	Identificar os conceitos de Equidade, Inclusão e Diferença na Educação Especial.	Conceitos sobre Equidade, Inclusão e Diferença.	Início: 8h Término: 11h
10/11/2023	09	Refletir e analisar sobre a formação contextualizada, significativa, dentro das bases políticas da educação especial para alcançar aprendizagem do EPEE e analisar a devolutiva do questionário.	Aprendizagem significativa na educação especial e o processo formativo e contextualizado.	Início: 8h Término: 11h

Fonte: A autora.

Os licenciandos em Pedagogia, participantes do grupo 2, participaram de encontros formativos, em dia e horário agendados e organizados previamente, conforme descrito no Quadro 3. No dia em que o questionário foi aplicado a este grupo, compareceram sessenta e oito participantes. Entre eles, cinquenta e dois responderam ao questionário disponibilizado pela primeira pesquisadora no início do encontro.

Quadro 3 - Percurso do processo formativo dos estagiários discentes (estudantes de pedagogia) junto à Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (CAEE) e à primeira autora.

Data dos encontros formativos	Número de participantes presente	Objetivo do encontro	Tema abordado	Duração do encontro
14/03/2023	94	Refletir e analisar sobre as diretrizes curriculares, bem como o ementário das disciplinas da área da educação inclusiva no curso superior de formação inicial.	A formação inicial e as diretrizes curriculares da educação inclusiva.	Início: 8h Término: 12h
06/06/2023	65	Melhorar a formação inicial e continuada do discente no estágio de práticas junto ao EPEE em salas regulares.	A Prática de Estágio na Educação Inclusiva e Formação Continuada e Aplicação do questionário.	Início: 8h Término: 12h
19/09/2023	94	Analisar e Refletir sobre o estágio discente como parte formativa na Educação Inclusiva.	Disciplinas específicas na área de Inclusão e Políticas educacionais na Formação Inicial no curso de Pedagogia	Início: 8h Término: 12h
07/11/2023	92	Conceituar o contato discente em seu período de estágio com as diversas deficiências do EPEE.	A Formação Inicial e identificação de diferentes diagnósticos de deficiências na Inclusão Escolar. Devolutiva do questionário inicial.	Início: 8h Término: 12h

Fonte: A autora.

A utilização desse método de coleta de informações, como abordagem deste estudo, foi aprovada pela Comissão de Ética. Registro CAAE: 53970221.7.0000.5515 de acordo com a análise do CEP de 09/03/2022. Este estudo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado "Elaboração conjunta de indicadores para as políticas de capacitação de professores na educação especial e inclusiva". Assim, todos os procedimentos éticos foram assegurados e rigorosamente conduzidos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Dados levantados com os participantes da pesquisa

#### Seção 1 – Dados pessoais

Grupo 1 - Todas as docentes se declararam do sexo feminino, com a idade média de 37 anos, considerando a menor idade (26 anos) e a maior idade (45 anos) referentes à qualificação acadêmica. As docentes do AEE afirmaram que são formadas no curso de graduação em Pedagogia. Além disso, manifestaram interesse em atuar na área de ensino.

Grupo 2 - Na análise referente ao sexo/gênero, 98,1% dos/as discentes afirmam ser do sexo feminino, enquanto 1,9% se identificam como do sexo masculino. A idade média dos discentes foi de 33 anos (DP  $\approx$  10), considerando a faixa etária mais baixa (18 anos) e mais alta (58 anos).

Dentre os 98 licenciandos em Pedagogia, 6 (6,1%) declararam que já possuem uma graduação anterior, sendo 04 discentes licenciados do curso de matemática, 01 graduado no curso de História e 01 graduado no curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna em inglês. O desenho da atuação dos discentes licenciandos em Pedagogia durante a realização do estágio supervisionado pode ser visualizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Atuação dos licenciandos em Pedagogia nos estágios supervisionados em escolas do município pesquisado.

<b>Atuam como estagiários em uma das escolas do Município</b>	<b>Atuam como estagiários e auxiliares na Educação Inclusiva</b>	<b>Atuam como docentes / auxiliares em diversas atividades</b>	<b>Não responderam à questão</b>
46	25	21	06

Fonte: A autora.

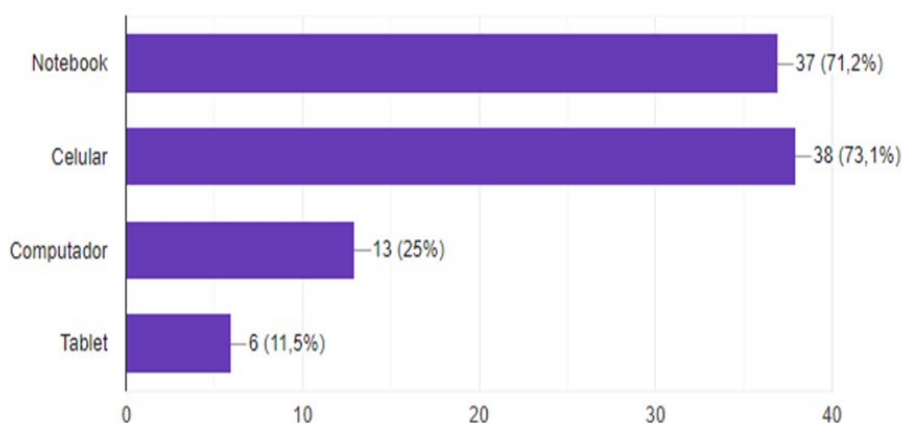
Foram narradas vivências relacionadas ao convívio com crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA) e com crianças com deficiência intelectual (DI), bem como síndromes não consideradas como PAEE, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Todos os discentes demonstraram em seus registros ter experiência ou familiaridade com a rotina escolar, principalmente no contexto da educação inclusiva.

Como pode ser observado no Quadro 4, os discentes em quase sua totalidade atuam como estagiários em escolas do município, portanto, se dividem em dois grupos segundo suas atividades: um grupo se aplica no auxílio a estudantes com atipia ou deficiência, outro se destina a auxiliar em sala de aula como docente em múltiplas atividades. Embora todos os discentes tenham vivência em relação à educação

inclusiva, se torna substancial analisar uma articulação entre teoria e prática, já que se encontram em formação inicial do curso de Pedagogia.

Após o levantamento dos dados pessoais e da atuação dos discentes, a análise avançou para a seção 1 do questionário, que aborda o uso de tecnologias para pesquisas e estudos. A utilização de recursos tecnológicos beneficia docentes e discentes, permitindo a realização de estudos individuais, pesquisas e participação em processos formativos. O Gráfico 1 apresenta os dispositivos conectados à internet mais utilizados pelos participantes, evidenciando as ferramentas mais recorrentes em suas práticas acadêmicas e pedagógicas.

Gráfico 1 - Frequência de utilização de equipamentos com internet para estudos e formação dos discentes.



Fonte: A autora.

Os dispositivos mais comuns para fins acadêmicos são o smartphone (73,1%) e o laptop (71,2%), utilizados de forma equilibrada tanto por professores quanto por discentes. Já o desktop (25%) e o tablet (11,5%) são menos utilizados em comparação.

A utilização dos recursos tecnológicos pelos discentes e docentes, público da pesquisa, é efetivamente utilizada para estudos acadêmicos e formativos, fortalecendo uma comunicação na participação hábil e eficaz no diálogo dos encontros formativos entre a pesquisadora e grupos participativos. Nessa direção, Durso (2024) alerta que a inserção dos recursos tecnológicos, em especial a inteligência artificial (IA), na educação exige preparo crítico dos docentes. Sem isso, corre-se o risco de uma aceitação passiva dos resultados gerados pela tecnologia, levando à alienação e à perda do papel central do professor como mediador e problematizador. A prática

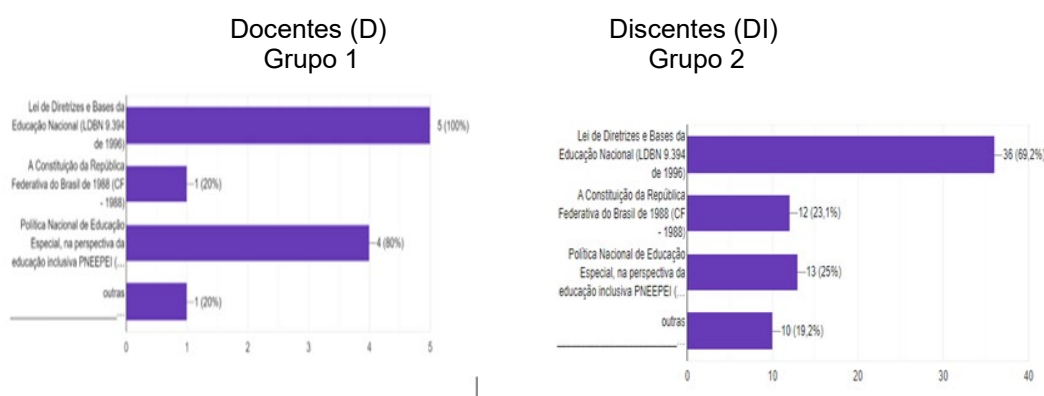
pedagógica, em vez de se tornar espaço de emancipação, pode reduzir-se a uma função operacional subordinada a algoritmos. Para que a IA potencialize o processo educativo, é essencial investir em uma formação que una competências técnicas a uma postura ética, crítica e reflexiva (Azambuja; Silva, 2024).

#### 4.2 Seção 2 - Conhecimento Pessoal e Profissional na área da educação especial e educação inclusiva. Nesta seção serão tratadas as informações e dados sobre o conhecimento prévio dos participantes

É crucial que as diretrizes das políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva sejam consideradas como fundamentais nos currículos de formação inicial e continuada dos professores. É necessário não apenas compreender superficialmente, mas realizar uma análise aprofundada das particularidades que envolvem a educação em suas diversas perspectivas

Os temas mais abordados e integrados nos programas de formação inicial para professores, de acordo com o conteúdo de disciplinas específicas em ordem de importância foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de (1996) (Brasil, 1996); A Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988 (Brasil, 1988); e a Política Nacional de Educação Especial, voltada para a inclusão educacional (PNEEPEI) de 2008 (Brasil, 2008).

Gráfico 2 – Nível de conhecimento dos discentes e docentes em relação às políticas públicas que alicerçam a educação especial e educação inclusiva.



Fonte: A autora.

No Gráfico 2, verifica-se que as docentes (100%) e os discentes (69,2%) concentram uma excelente incidência de conhecimento na LDBEN (9.394/96), com uma média de 84,5%. Em seguida, vem o conhecimento em relação a PNEEPEI (Brasil, 2008), sendo 80% dos docentes e 25% dos discentes, com uma média de

52,5%. Em relação a CF (Brasil, 1988) e demais legislações, o resultado foi de aproximadamente 20%.

Quanto ao entendimento das políticas públicas direcionadas para a educação especial e inclusiva, percebe-se maior intensidade na LDBEN (9.394/96), os discentes e as docentes que atuam no AEE reconhecem essa política com a mesma relevância, validando ser bastante dialogada nos cursos de formação inicial. Em relação à CF de 1988 e ao PNEPEI (Brasil, 2008), também são mencionadas como políticas que alicerçam a educação especial e educação inclusiva no currículo dos cursos de formação inicial de professores em Pedagogia. As políticas públicas emergem de legislações e regulamentos previamente instituídos, sendo baseadas em um processo que abrange a revisão de leis anteriores, a análise de políticas já implementadas e a adaptação constante às novas exigências sociais e ambientais, pautadas na Constituição. Vale esclarecer que não foram mencionadas outras políticas.

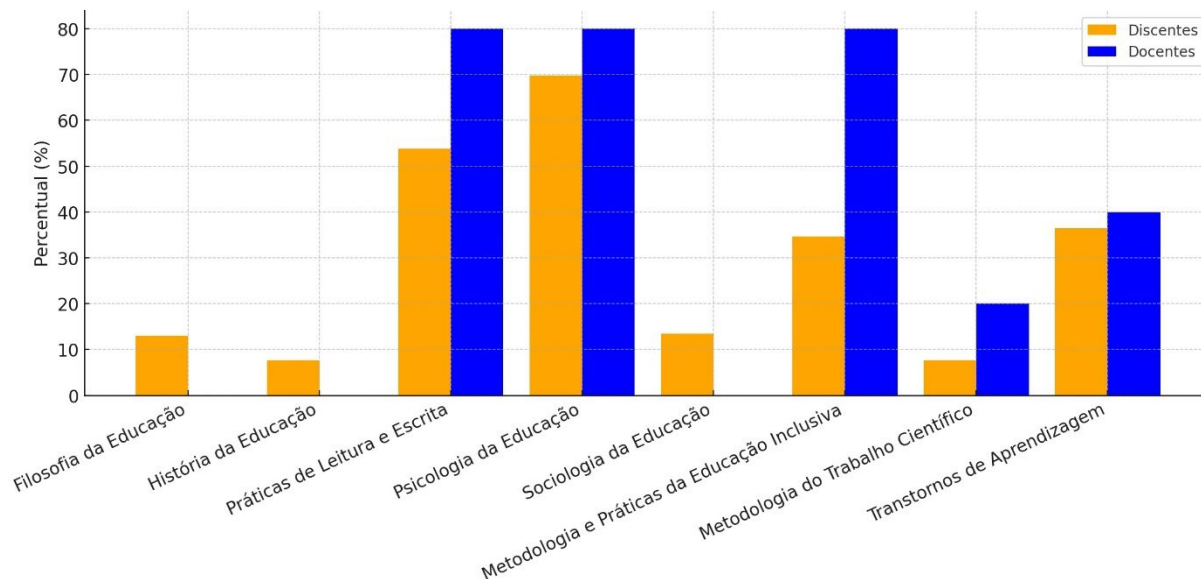
O currículo do curso de Pedagogia foi elaborado de forma a preparar os futuros educadores para entenderem os processos de ensino e aprendizagem, aplicarem práticas pedagógicas eficazes, promoverem a inclusão e a diversidade e colaborarem para a melhoria contínua do sistema educacional. Os temas abordados são a educação especial e inclusiva, com disciplinas que exploram áreas de conhecimento. Além disso, são destacadas as contribuições das ciências da Educação, da História, da Filosofia e da Sociologia na formação docente.

Contudo, a efetiva integração dessas disciplinas ao desenvolvimento profissional ainda se apresenta como um desafio, uma vez que, muitas vezes, seus conteúdos permanecem distantes da prática pedagógica e das demandas concretas da escola. Nesse contexto, apresentam-se as disciplinas do curso de formação inicial em Pedagogia, com o objetivo de que docentes e discentes avaliem sua relevância e contribuição para a formação e para a prática docente. A seleção dessas disciplinas baseou-se em informações obtidas junto às instituições de ensino superior onde os discentes (participantes do grupo 2) cursam Pedagogia, considerando o nível ou semestre do referido curso. Tais instituições estão vinculadas à mesma Secretaria Municipal de Educação que serviu de cenário à pesquisa conduzida (Dugois *et al.*, 2023).

Os Gráficos 3, 4 e 5 listam as disciplinas do campo educacional geral e as específicas do curso de licenciatura em Pedagogia. O objetivo é apresentar as percepções dos dois grupos participantes da pesquisa em relação à relevância e

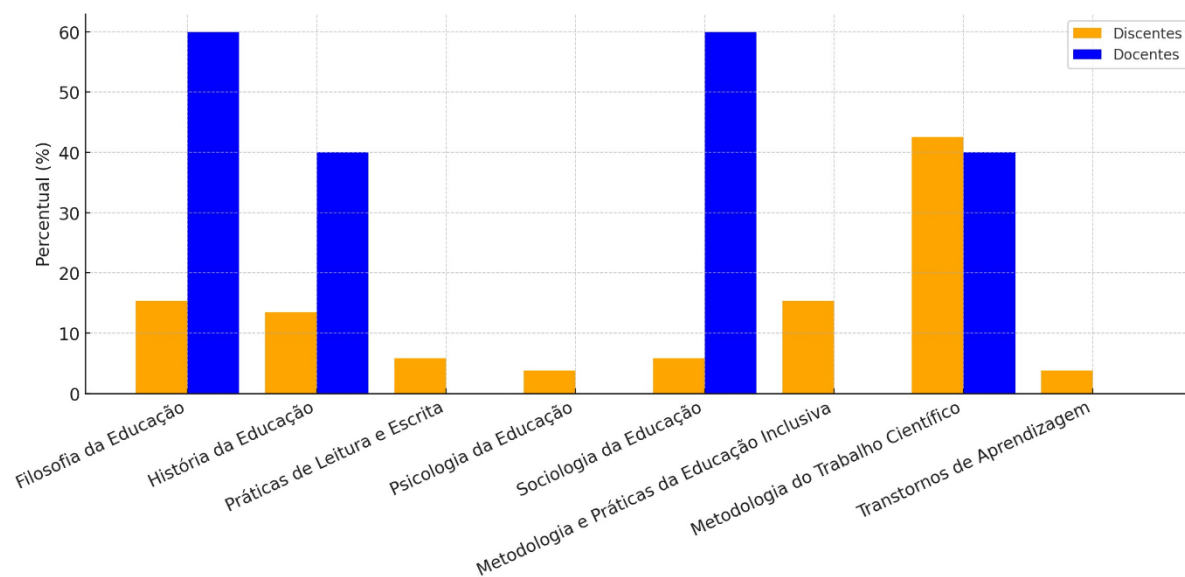
contribuição das disciplinas para a prática inclusiva em três aspectos de seu contexto:  
 a) Disciplinas que auxiliam na formação de professores; b) Disciplinas que têm pouca relevância na formação docente; c) Disciplinas que favorecem a prática ou experiência atual dos docentes do AEE e dos discentes do curso de Pedagogia.

Gráfico 3 – Percepção de docentes e discentes sobre disciplinas que contribuem para a formação



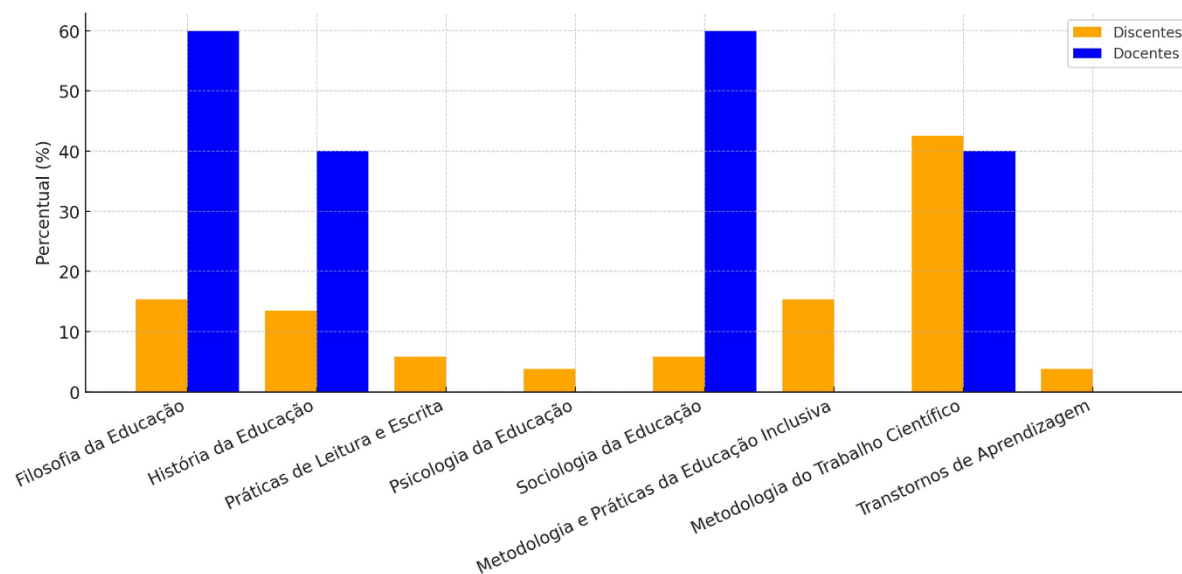
Fonte: A autora.

Gráfico 4 - Percepção de docentes e discentes sobre disciplinas pouco relevantes.



Fonte: A autora.

Gráfico 5 - Percepção de docentes e discentes sobre disciplinas que favorecem o trabalho vigente.



Fonte: A autora.

Os Gráficos 3, 4 e 5 evidenciam diferenças entre a percepção de discentes e docentes acerca da relevância das disciplinas para a formação e a prática inclusiva. Nota-se que os docentes atribuem maior pertinência às disciplinas diretamente relacionadas à inclusão, como *Metodologia e Práticas da Educação Inclusiva* e *Transtornos de Aprendizagem*, reconhecendo sua contribuição e aplicabilidade na prática pedagógica. Já os discentes, embora também valorizem essas disciplinas, destacam em maior proporção aquelas voltadas à *Psicologia da Educação* e às *Práticas de Leitura e Escrita*, possivelmente pela relação imediata com suas experiências de estágio e formação inicial. Além disso, disciplinas do campo educacional geral, como *Filosofia* e *História da Educação*, são consideradas de pouca relevância por parte significativa dos docentes, o que contrasta com a visão mais distribuída dos discentes. Esses dados sugerem uma divergência de perspectivas: enquanto os docentes priorizam a aplicabilidade direta à prática inclusiva, os discentes mantêm uma valorização mais ampla, articulando tanto fundamentos teóricos quanto práticas pedagógicas específicas.

As docentes do AEE e os discentes do curso de Pedagogia analisaram as disciplinas a partir de seus programas e planos de ensino, documentos oficiais e públicos das instituições de ensino superior, com o objetivo de avaliar sua relevância para o desenvolvimento acadêmico e para a prática docente, seja no exercício profissional, seja no contexto dos estágios. Nesse processo, identificaram também as

disciplinas consideradas de menor impacto ou contribuição para a formação, bem como aquelas que oferecem suporte efetivo ao aprimoramento profissional.

No que se refere às disciplinas das ciências da educação, como *História da Educação*, *Filosofia da Educação* e *Sociologia da Educação*, os dados dos Gráficos 3, 4 e 5 revelam uma baixa valorização, especialmente por parte dos docentes, que as consideram de pouca relevância para a prática inclusiva. Essa percepção sugere uma fragilidade na articulação entre os fundamentos teóricos e a aplicabilidade pedagógica, o que pode comprometer a compreensão mais ampla do papel social da escola e da formação cidadã. A desvalorização dessas disciplinas reflete uma tendência de priorização de saberes instrumentais em detrimento de reflexões críticas sobre a educação, o que pode limitar a formação integral do professor. Em contraste, as disciplinas específicas do campo da educação inclusiva, como *Metodologia e Práticas da Educação Inclusiva* e *Transtornos de Aprendizagem*, são amplamente reconhecidas como essenciais, pois oferecem suporte direto à prática docente e aos estágios. Essa valorização evidencia uma demanda por formações voltadas à aplicabilidade imediata, mas também reforça o desafio de integrar de forma orgânica os aportes teóricos e críticos das ciências da educação com as práticas pedagógicas inclusivas, de modo a evitar uma formação fragmentada e utilitarista.

Gatti (2010) enfatiza a importância de os professores terem a experiência prática aliada ao conhecimento teórico em sua formação. Ela reconhece que a fragmentação na formação é evidente e defende a integração de currículos alinhados a esse propósito principal. Essa harmonização pedagógica é fundamental para fortalecer a prática educacional em todos os níveis da educação básica. Percebe-se uma ruptura entre as disciplinas das ciências da educação e da pesquisa que trazem uma base teórica para a construção do conhecimento para a evolução da formação docente.

A seguir serão apresentados os principais trechos destacados nas respostas dos discentes e das docentes do AEE em relação aos apontamentos das disciplinas dentro das características mencionadas anteriormente. As docentes serão representadas pela letra D e seguida de *underline* e do número que se refere à ordem classificada no questionário, por exemplo, D\_01; e os discentes pelas letras DI, seguidas de *underline* e do número que corresponde à ordem de resposta no questionário, por exemplo, DI\_01.

Quanto às disciplinas indicadas como importantes para a formação de professores que tiveram maior destaque, como "Psicologia Educacional", "Habilidades de Leitura e Escrita", "Metodologia e Práticas para Educação Inclusiva" e "Transtornos de Aprendizagem", tanto as docentes quanto os discentes expressaram suas opiniões da seguinte forma:

*D\_02 – Ofereceu condições para o trabalho em sala de aula no momento em que comecei a atuar na escola.*

Segundo a docente D\_02, as disciplinas contributivas foram fundamentais no início de sua carreira no magistério, sendo desafiador o processo de profissionalização após a formação inicial. É necessário buscar significado na interação com a aprendizagem, como destaca Charlot (2013), "Aprender exige uma atividade intelectual". Apenas se envolve em uma atividade quem lhe atribui significado. Dessa forma, quando o processo de formação é relevante, há oportunidades de crescimento profissional e pessoal ao longo de seu percurso.

Quanto ao excerto do participante DI18, em relação a mesma característica das disciplinas contributivas, destaca-se:

*DI\_18 – Porque essas disciplinas falam sobre o desenvolvimento social e individual do ser humano e nos ajudam a entender as questões do dia a dia.*

Além disso, é perceptível na fala da discente DI\_18 uma ênfase em temas sociais ao examinar o crescimento psicológico em relação ao contexto social, considerando os aspectos, como interações sociais, cognição e emoções, visando uma adaptação saudável na comunidade.

Em relação às disciplinas de "História da Educação", "Filosofia da Educação", "Sociologia da Educação" e "Metodologia do Trabalho Científico", as professoras e os discentes avaliaram como tendo pouca relevância para a preparação de futuros professores, conforme os trechos selecionados a partir das justificativas.

Quadro 5 – Excertos das docentes e discentes sobre a compreensão conceitual das disciplinas História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Metodologia do Trabalho Científico.

*D\_03 – Porque o conhecimento dessas disciplinas não trouxe contribuições para a minha atuação com os alunos em sala de aula.*

*DI\_04 – Porque, para mim, apesar de importante para a formação geral, não me mostrará como agir nos dias de hoje.*

DI_12 – <i>Assunto vago, deixa muitas dúvidas e os profissionais não souberam responder algumas dúvidas</i>
---

Fonte: A autora.

Os excertos apresentados no quadro 5 evidenciam a crítica da docente (D\_03) e dos discentes (DI\_04 e DI\_12) em relação às três disciplinas mencionadas, que se concentram nas ciências da Educação de forma geral. Conforme argumenta Libâneo (2000), a Pedagogia não é a única área dedicada exclusivamente à educação, mas distingue-se das ciências sociais por seu objeto e enfoque específicos. O autor ressalta, entretanto, que a Pedagogia enfrenta o desafio de não dispor de uma estrutura conceitual rígida e bem definida, o que frequentemente leva à desconsideração de teorias elaboradas pelas ciências da educação. Nessa mesma direção, Coimbra, Schlünzen e Schlünzen Junior (2023) destacam a necessidade de que as disciplinas favoreçam a construção do conhecimento por meio de estratégias pedagógicas como o desenvolvimento de projetos, permitindo que o estudante compreenda o contexto e atribua significado à teoria estudada.

Por fim, no que se refere às disciplinas que contribuem diretamente para a proposta em que estão atualmente engajados, ambos os grupos apresentaram percepções convergentes, o que confere reconhecimento da relevância dessas disciplinas para a formação inicial docente. A docente D4 destaca a importância de “reconhecer e identificar os transtornos e a defasagem dos alunos em sala de aula”, enquanto os discentes DI\_02, DI\_06, DI\_31 e DI\_52 relatam experiências práticas que evidenciam a aplicabilidade do conhecimento adquirido: desde a atuação com estudantes com deficiência até a compreensão da sociabilidade da criança e a observação sistemática de suas ações e necessidades psíquicas em contexto escolar.

#### Quadro 6 – Excertos dos discentes sobre a visão conceitual de atuar com EPEE

DI_02 – <i>Como eu tive vários alunos com uma deficiência, me ajudou a agir com eles, de forma que eles aprendam e consigam absorver.</i>
---

DI_06 – <i>Traz compreensão de que a criança é um ser sociável e que precisa estar inserida na sociedade, na escola com outras crianças.</i>
--

DI_31 – <i>Na sala encontramos muitos alunos com necessidades em que essas disciplinas foram postas em prática.</i>
---

DI_52 – [...] <i>“A todo momento avaliamos (Observamos) o aluno em ações geradas pelo cérebro (Psíquico) com base no que aprendemos na educação.”</i>
---

Fonte: A autora.

O comparativo entre os relatos indica que docentes e discentes compartilham a percepção de que a Educação Inclusiva, a Educação Especial e as práticas pedagógicas voltadas para esses públicos são centrais para a formação docente. No

entanto, a análise crítica dos dados revela uma limitação estrutural: a Educação Inclusiva ainda ocupa um espaço reduzido na carga horária do curso de Pedagogia, sendo menos contemplada que outras disciplinas da grade curricular. Esse déficit curricular, apontado também por Gatti (2010) em sua análise de 71 cursos de licenciatura em Pedagogia em diferentes instituições de ensino superior no Brasil, evidencia que a formação do professor da classe comum permanece insuficiente para garantir competências mínimas necessárias à promoção do acesso, da permanência e da participação plena de estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, embora os participantes reconheçam a importância das disciplinas inclusivas, a formação atual ainda apresenta lacunas que podem comprometer a efetiva prática pedagógica inclusiva.

A educação voltada para a inclusão, como uma modalidade de ensino, é um assunto de grande relevância na preparação dos professores e representa uma parte fundamental do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Contudo, existem opiniões divergentes entre os discentes sobre esse tema. Os discentes e docentes que atuam no AEE foram questionados sobre suas posições a respeito do apoio ou não à educação inclusiva como uma abordagem benéfica para os EPEE.

O trabalho docente é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, sendo necessários o engajamento e a colaboração de todos os atores envolvidos. Nesse contexto, as docentes, em sua totalidade, demonstraram comprometimento com o apoio à inclusão escolar e se declararam favoráveis a essa prática. Entre os discentes, quase a totalidade, representando 98,1%, manifesta concordância ou apoio à Educação Inclusiva, enquanto 1,9% apresentam posicionamento contrário. Essa tendência é evidenciada nos excertos a seguir:

Quadro 7 – Excertos das docentes e discentes sobre o apoio ou a resistência à educação inclusiva.

<i>D_02 – Eu apoio desde que sejam condições favorecidas e adequadas para o trabalho pedagógico com alunos incluídos, não apenas oferecer a matrícula, mas recursos essenciais, formação continuada aos professores, metodologias específicas às necessidades de cada um.</i>
---

<i>DI_16 Apesar de deficientes, eles possuem a capacidade para viver em sociedade, e os alunos regulares também precisam encarar a realidade e entender como é a vida deles e entender que há diversidade.</i>
--

<i>DI_46 Porque hoje temos falta de profissionais qualificados pra trabalhar nessa área</i>
---

Fonte: A autora.

Nos excertos acima, a docente (D\_02) e o discente (DI\_16) estão de acordo com a educação inclusiva, porém destacam a importância de mudanças nas

orientações dos cursos de formação inicial, principalmente em Pedagogia e nas políticas governamentais que abordam esse tipo de ensino. Enquanto isso, o discente (DI\_46) apresenta uma opinião contrária à educação inclusiva, justificando sua posição pela falta de profissionais qualificados para trabalhar nessa área.

Nos excertos apresentados, a docente (D\_02) e os discentes (DI\_16 e DI\_46) demonstram apoio à educação inclusiva, no entanto, suas falas revelam concepções que, em maior ou menor grau, reproduzem perspectivas capacitistas. A afirmação do discente DI\_16, ao utilizar a expressão “apesar de deficientes”, reforça um olhar reducionista que associa a deficiência à limitação e não à diversidade humana. Esse tipo de linguagem é marcado pelo capacitismo, pois estabelece uma comparação implícita com padrões considerados “normais”, naturalizando desigualdades e reforçando estigmas. Do mesmo modo, a fala do discente DI\_46, ao justificar sua discordância com a inclusão pela ausência de profissionais qualificados, expressa uma compreensão restrita da diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial, atribuindo à deficiência o papel de obstáculo, em vez de reconhecer as barreiras estruturais e pedagógicas como elementos centrais da exclusão.

Embora a docente D\_02 manifeste apoio à inclusão, ao condicioná-la à existência de recursos materiais, formação continuada e metodologias específicas, sua fala também evidencia a permanência de uma visão que compreende a deficiência como algo que demanda compensações, e não como parte constitutiva da diversidade escolar. Assim, a educação inclusiva deve estar ancorada em princípios anticapacitistas, voltados à valorização da diferença e ao desenvolvimento das competências de todos os estudantes, superando o uso de rótulos e estereótipos. Conforme Lima *et al.* (2024), a inclusão não deve se limitar à adaptação de condições específicas, mas sim ampliar possibilidades de participação plena e equitativa.

A percepção das adaptações como “fardo” ou “obrigação” revela uma perspectiva capacitista, na medida em que coloca o peso da inclusão sobre o estudante com deficiência, em vez de reconhecer que a responsabilidade de garantir acessibilidade é parte constitutiva do trabalho pedagógico (Ferreira; Gesser; Böck, 2024). Esse tipo de discurso desumaniza os sujeitos ao tratá-los como entraves ao fluxo “normal” da escola, reforçando a lógica da exclusão velada (Areas, Roldi, 2023; Lorandi; Gesser, 2023).

A manutenção do capacitismo na formação inicial docente revela fragilidades curriculares e a reprodução de uma lógica excludente que naturaliza desigualdades e

compromete o sentido da educação inclusiva. A superação das crenças capacitistas na formação inicial docente exige mudanças estruturais e metodológicas. Para tanto, Ferreira, Gesser e Böck (2024) sugerem que este tema seja discutido de forma sistemática na formação docente, com base no modelo social da deficiência, afastando-se do viés médico que associa deficiência à incapacidade.

Portanto, os relatos analisados, ainda que apontem para um reconhecimento da importância da inclusão, revelam contradições que precisam ser problematizadas. Tais concepções são fundamentais para provocar reflexões críticas sobre os processos formativos, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, de modo a enfrentar o capacitismo e consolidar, no âmbito da escola, uma educação inclusiva efetiva e socialmente transformadora.

A concordância ou resistência à inclusão é um elemento central para uma avaliação indicativa sobre intervenções de acordo com as hierarquias e formas de governo dos gestores e da sociedade. É inegável, no entanto, que houve um progresso significativo em relação a esse assunto nos dias atuais. Vivemos em uma época de convívio com a diversidade. Nesse contexto, a convivência com o outro, pautada no reconhecimento e na valorização das diferenças, revela-se condição essencial da experiência humana, mas demanda precisão conceitual: estar ao lado do outro não se confunde com o efetivo estar com o outro (Mantoan, 2010).

Os comentários se focam em reconhecer aqueles que estão sendo envolvidos e em dar importância ao EPEE, transformando a aprendizagem em algo não apenas inclusivo, mas também com abordagens para as particularidades dentro do contexto de sua igualdade. Schlünzen *et al.* (2020) apresentam a abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS) que usa como estratégia metodológica a Aprendizagem Baseada em Projetos, que possibilita um processo formativo integral, no âmbito cognitivo, social, político, afetivo e emocional.

No final, foi investigado sobre a visão conceitual e postura em relação às expectativas de atuar como professor do AEE e da classe comum, ao finalizar o curso de Pedagogia. É importante destacar que houve divergências de opinião entre as docentes e os discentes.

No Quadro 3 estão apresentados os excertos selecionados, as explicações acerca dos primeiros encontros com o EPEE, as docentes do AEE compartilham suas vivências e como estas as impactaram no âmbito profissional, psicológico e

emocional. De acordo com Wallon (1995, p. 140), "as emoções são basicamente sistemas de atitudes que reagem a um determinado tipo de situação".

Quadro 8 – Excertos das docentes sobre a visão conceitual de atuar com EPEE.

Docentes	Excertos
D_01	<i>De bastante respeito, compreensão de descoberta, um desafio após o outro. A gente aprende muito com eles, nos dão uma lição de vida e de superação.</i>
D_02	<i>O trabalho deve ser pautado nas especificidades de cada aluno. É preciso conhecer o aluno, sua deficiência, suas habilidades e dificuldades para elaborar o plano de ensino individualizado. Pois, é assim que trabalhamos no AEE.</i>
D_03	<i>Primeiramente, conhecer seu aluno e elaborar um plano de ensino individualizado para realizar um trabalho focado no desenvolvimento e nas habilidades.</i>
D_04	<i>Trabalho com diversas deficiências, atuo em sala de AEE e em clínica.</i>
D_05	<i>Primeiro ter uma relação de amizade, me parear, conhecer os gostos do aluno, entender o nível de conhecimento e aprendizagem. Depois pôr em prática os objetivos a serem alcançados, pensando em uma aprendizagem prazerosa, lúdica e em que todos os limites sejam respeitados.</i>

Fonte: A autora.

As docentes trouxeram consigo expectativas que ultrapassaram as barreiras do profissionalismo, gerando uma relação afetiva e de vínculo nas esferas profissional, emocional e social, promovendo a igualdade e o respeito ao EPEE. É visível nas expressões das docentes a intenção e ansiedade em se qualificar profissionalmente, pesquisar e obter conhecimentos específicos acerca das deficiências dos estudantes para promover uma aprendizagem significativa por meio de metodologias inovadoras, flexíveis e ativas. É muito intenso a forma como todas se posiciona em relação a construção de planos ou projetos que viabilizem o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas a singularidade do estudante, com foco na equidade, atendendo a conformidade do Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) Nº 13/2009 em seu Art. 13 sobre as atribuições do Professor do AEE: I – 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 p. 7).

A expressão da D01, vai além do processo de ensinar, enquanto profissional, se volta em aprender para promover o que se pode superar

Os discentes se encontram em uma situação de pluralidade de concepções relacionadas às expectativas da atuação docente voltada para educação inclusiva (Quadro 5), visto que a maior parte está iniciando suas vivências profissionais no meio escolar a partir de seus estágios.

Quadro 9 – Excertos dos discentes sobre a visão de atuar com EPAEE.

Discentes	Excertos
DI_02	[...] <i>“Trabalharia sempre me esforçando, buscando conhecimento para me adequar com a deficiência da criança, para poder promover recursos que ajude a criança a melhorar seu aprendizado”</i>
DI_19	[...] <i>“Não sei, onde faço estágio auxílio uma aluna com deficiência, ela possui autismo, epilepsia e outras deficiências, às vezes fico apreensiva, mas quero focar na área da Educação Especial, então para mim está sendo uma nova experiência.”</i>
DI_36	[...] <i>“Assustei no início, por não ter conhecimento, mas hoje, amo o que faço e minha formação e para alcançar a educação especial em específico (Libras)”.</i>
DI_49	[...] <i>“Minha reação sempre foi de obter conhecimento primeiro sobre a deficiência, depois o conhecimento sobre a criança em especial pois são todos diferentes em meio suas deficiências, e com muita empatia obter recursos para desenvolver e envolver a criança na escola e sociedade”</i>

Fonte: A autora .

O conceito de "conhecimento" relacionado aos EPEE é recorrente nos testemunhos analisados, mas sua compreensão revela lacunas significativas na formação inicial docente. Apesar da intenção dos discentes de promover a inclusão e a valorização da empatia, essa postura mostra-se limitada diante de situações concretas com estudantes com atipias ou deficiências, gerando insegurança e falta de preparo. Dois deles, em particular, afirmam não se sentir preparados para lidar com certos desafios, atribuindo essa dificuldade à ausência de conhecimento específico. Tal fragilidade não pode ser reduzida a uma insuficiência individual, mas deve ser entendida como reflexo de falhas estruturais da formação inicial, que não oferece ferramentas teóricas e práticas adequadas para uma atuação inclusiva. Embora haja reconhecimento da necessidade de buscar especialização posterior, essa dependência explicita a precariedade do percurso formativo. Os avanços observados, como a construção de habilidades interpessoais e a sensibilidade às singularidades, decorrem mais da experiência prática do que de um suporte curricular consistente, evidenciando a insuficiência da formação em assegurar a inclusão como princípio constitutivo da docência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a identificação e descrição dos participantes desta pesquisa científica teve início com base na experiência pessoal e profissional da pesquisadora principal deste artigo, que atuou como professora em uma instituição de ensino superior privada no interior do estado de São Paulo, entre os anos de 2008 e 2021. Durante esse período, lecionou disciplinas nas áreas de Ciências Educacionais e

Educação inclusiva no curso de formação inicial em Pedagogia, convivendo com discentes e colegas de trabalho, o que possibilitou a observação de situações que geraram incômodos em relação as práticas na educação inclusiva, uma visão pouco restrita em relação as políticas que a fundamentam, apropriação das disciplinas da base de ciências da educação como contexto de interdisciplinaridade e transversalidade e a validação entre teoria e prática.

Portanto, esses elementos permitiram a elaboração do instrumento de coleta de dados que foi o questionário, que foi elaborado para identificar as percepções das docentes que atuam no AEE e discentes do curso de formação inicial em Pedagogia. Com estes dados a autora principal em conjunto com a CAEE traçou pautas para os encontros futuros, alicerçada na abordagem CCS em que docentes e discentes analisaram as políticas e diretrizes curriculares para construir coletivamente no contexto de seu conhecimento e atividade profissional indicadores que fortaleçam significativamente revisões e caminhos para a profissionalização voltada para a educação inclusiva. Poderíamos dizer, de outra forma, que se trata de uma oportunidade para analisar os processos formativos sobre a reflexão na ação e as teorias que são trabalhadas nos cursos de Pedagogia, ou até mesmo para explorar uma questão dos educadores sobre seu trabalho profissional para abrir novas possibilidades para a inclusão.

Em relação às diretrizes curriculares que regem os cursos de formação inicial em Pedagogia, os ementários e conteúdo das disciplinas apresentadas nos Gráficos 1, 2 e 3 foram disponibilizados no início do trabalho. Uma outra questão a ser considerada é a forma de atribuição de aulas das IES. O docente por sua vez tem que lotar sua carga horária na instituição que possui vínculo profissional e, por vezes não possui formação específica, ou domínio da ementa na área ou na disciplina que lhe é atribuída, ou até pode dominar, mas trabalha de forma desvinculada da realidade que o discente está inserido, situações que podem desqualificar o processo formativo, fragilizando o aprendizado discente. Em relação à disciplina “Metodologia do Trabalho Científico” trata-se de alinhar o discente e o docente em contato com a pesquisa científica, levando-o a compreender como um ser que pode pesquisar a sua própria prática em um processo reflexivo, compreendendo o seu contexto de atuação e buscando caminhos para ser um professor inclusivo. De acordo com a LDBEN (Brasil, 1996) no art. 43, a educação de nível superior tem como objetivo estimular a realização de estudos e pesquisas científicas para contribuir com o avanço do

processo educacional, da ciência, da tecnologia, da criação e da disseminação cultural.

Se o perfil docente está voltado para a pesquisa, torna-se fundamental orientar o percurso do discente em relação aos seus questionamentos, proporcionando novas visões a serem exploradas. Schlünzen *et al.* (2020) validaram que por meio da abordagem CCS, em que o discente teria a oportunidade de desenvolver sua própria base sólida de conhecimento, vinculada ao seu contexto de estudo, levando a descobertas significativas dos conteúdos e conceitos aprendidos, construindo algo do seu interesse com o uso das tecnologias. Portanto, a utilização prática e teórica da metodologia de pesquisa ao longo desse processo de aprendizagem torna-se substancial. Nos cursos de Pedagogia, é comum a exploração dos princípios técnicos e científicos relacionados à elaboração de trabalhos de pesquisa.

Os dados coletados por meio do questionário acerca das ideias a respeito da formação inicial do curso de Pedagogia voltada para a educação inclusiva e educação especial, no cenário profissional do público participantes da pesquisa, foram analisadas pela autora principal juntamente com a CAEE da secretaria de educação pesquisada e posteriormente utilizadas como base e conteúdo para os encontros colaborativos de formação interventiva visando a construção de um manual de indicadores que se mostra como uma medida essencial e bastante útil na organização das práticas educacionais direcionadas aos estudantes com deficiências e atipias, como uma forma de aprimorar o processo de formação tanto inicial e continuada dos professores, trazendo inovações não apenas para o município em questão, mas também servindo como referência para outros contextos regionais e nacionais, além de contribuir para as políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

AREAS, K. A.; ROLDI, A. P. D. P. O (anti) capacitismo na formação básica de professores: um olhar para as pessoas com deficiência na perspectiva de políticas públicas. **Educação Especial e Inclusiva: família, escola, políticas públicas e sociedade em pesquisa**, [S.l.], v. 2, p. 8-25, 2023. Doi: 10.37885/230914569.

AZAMBUJA, C. C.; SILVA, G. F. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. e25107, 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil. 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 5 abr. 2024.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Parecer CNE/CEB n. 13**, de 03 de junho de 2009. Brasília: Casa Civil, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)- Acesso em: 05 abr. 2022

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://confenen.org.br/resolucao-cne-cp-no-1-de-27-de-outubro-de-2020>. Acesso em: 02 mar. 2024

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHELGHOU, A. Unveiling Respondents' Collaboration in Online Questionnaire Responses. **ALTRALANG Journal**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 377-388, 2024.

COIMBRA, A.C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **Abordagem CCS na disciplina do curso de pedagogia**: políticas educacionais, inclusão e TDIC. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/abordagem-ccs/>. Acesso em: 12 set. 2025.

DUGOIS, R. C. M; SCHLÜNZEN, E. T. M.; FERRARI, F. A. A. **Educação especial & inclusiva**: ótica docente. Boa Vista: Iole Editora, 2023.

DURSO, S. O. **Reflexões sobre a aplicação da inteligência artificial na educação e seus impactos para a atuação docente**. 2024.

FERREIRA, S. M.; GESSER, M.; BÖCK, G. L. K. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 105, 2024.

GATTI, B. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, C. S. S. *et al.* Lesson Study and the Constructionist, Contextualized, and Meaningful approach to facilitate Universal Design for Learning implementations. **SocArXiv**. pp. 1-23, 2024.

LORANDI, J. M.; GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial (Online)**, [S.l.], v. 36, p. 1-23, 2023. DOI: 10.5902/1984686X68635.

MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado na educação infantil. **Revista Inclusão**. Brasília, v. 5, n. 1, p. 2, jul./dez. 2010.

MENDES, F.; PEREIRA, A. R. Desafios na formação docente para a inclusão escolar. **Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 44, n. 2, p. 223–238, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es>. Acesso em: 10 set. 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

NAYAK, M. S. D. P.; NARAYAN, K. A. Strengths and weaknesses of online surveys. **Technology**, [S.l.], v. 6, n. 7, p. 0837-2405053138, 2019.

PITURA, J. Using the e-questionnaire in qualitative applied linguistics research. **Research Methods in Applied Linguistics**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 100034, 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. Portaria nº 20/2021. Regulamenta o funcionamento, os modelos de formação, as parcerias e os critérios para cômputo da carga horária dos certificados de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, nos termos que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Birigui**, SP, 18 de outubro de 2021, p. 41.

SCHLÜZEN, E. T. M. *et al.* **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa**: formação, extensão e pesquisa no Processo de Inclusão. Paraná: Appris, 2020.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

## **5.6 Estudo 6 – Guia orientador: sugestões de melhorias na formação inicial e continuada docente com foco na educação inclusiva**

### **RESUMO**

O presente estudo científico refere-se a propostas de melhorias para a formação inicial de educadores no curso de pedagogia, com foco na inclusão educacional e na educação especial. Ele se refere a um documento que contribui com as instituições de ensino superior, gestores de políticas públicas de diferentes níveis, discentes dos cursos de pedagogia, professores de classes regulares e profissionais que trabalham na sala de atendimento educacional especializado (AEE). A pesquisa abrange estudos científicos relacionados à tese, além de depoimentos coletados de discentes do curso de pedagogia através de um questionário online, a participação interventiva / colaborativa da pesquisadora nos encontros formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação em uma cidade do interior paulista, e análises de documentos institucionais, políticas públicas educacionais e diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia. Após a realização dessas etapas, a pesquisadora, em colaboração com a Coordenadora da área de Educação Especial, analisou os dados e propôs sugestões para a melhoria formação inicial de professores, visando fortalecer a continuidade desse processo. O resultado consiste na melhoria para o discente e docente na sua formação inicial e continuada promovendo o fortalecimento para a profissionalização docente em com foco na educação inclusiva e na educação especial

**Palavras-chave:** formação inicial; curricularização de extensão; políticas publicas; residência pedagógica; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

### **ABSTRACT**

This scientific study refers to proposals for improvements in the initial training of educators in the Pedagogy course, with a focus on educational inclusion and special education. It refers to a document that contributes to higher education institutions, public policy managers at different levels, students of Pedagogy courses, regular

classroom teachers and professionals who work in the Specialized Educational Service (AEE) room. The research includes scientific studies related to the thesis, in addition to testimonies collected from students of the Pedagogy course through an online questionnaire, the researcher's interventional/collaborative participation in training meetings promoted by the Municipal Department of Education in a city in the interior of São Paulo, and analyses of institutional documents, public educational policies and national curricular guidelines for the Pedagogy course. After completing these steps, the researcher, in collaboration with the Coordinator of the Special Education area, analyzed the data and proposed suggestions for improving the initial training of teachers, aiming to strengthen the continuity of this process. The result consists of improvements for students and teachers in their initial and continuing education, promoting strengthening for teacher professionalization with a focus on inclusive education and special education

**Keywords:** initial training; extension curricularization; public policies; pedagogical residency; Institutional Scientific Initiation Scholarship Program (PIBIC)

## Introdução

Diversos elementos influenciam a trajetória da formação inicial de professores no curso de pedagogia, apresentando desafios que precisam ser superados ou minimizados para aprimorar a formação docente e a educação básica em suas diversas modalidades. Entre esses elementos estão a falta de alinhamento entre a proposta pedagógica e a estrutura organizacional dos cursos de licenciatura, o isolamento das instituições responsáveis pela formação em relação às novas realidades culturais e às exigências sociais que afetam a educação escolar, o espaçamento entre a formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica, a desvalorização do conhecimento prévio dos futuros docentes, a ambiguidade em relação aos conteúdos que devem ser aprendidos pelo discente, e a limitação da atuação do futuro profissional à condução das aulas, desconsiderando outras dimensões de sua prática profissional.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e

estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (Brasil, 2015)

Portanto, esses elementos configuram a necessidade da desfragmentação curricular nos cursos de formação inicial em pedagogia, onde haja uma articulação entre as diferentes áreas, sem descaracterizar suas singularidades. Isso implica na busca por “ideias e práticas pedagógicas que possam ajudar de forma significativa na formação de uma sociedade mais justa, democrática e contemporânea” Gatti e Barreto (2009, p. 12). Dentro desse contexto de desafios e exigências na formação inicial de educadores, são ressaltadas as características únicas de cada uma das etapas e modalidades da educação básica.

O Artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), conforme a Resolução nº 2/CNE/2015, indica que, entre as especificidades da formação necessária para o exercício da carreira docente, destaca-se a competência de “dominar tanto os conteúdos específicos quanto os pedagógicos, além das abordagens teórico-metodológicas para o ensino, de maneira interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2015). Adicionalmente, resalta-se a relevância de garantir que, por meio da formação inicial, o futuro educador consiga “integrar a linguagem dos meios de comunicação com a educação nos procedimentos didático-pedagógicos, mostrando habilidade nas tecnologias da informação e comunicação para promover o progresso da aprendizagem” (Brasil, 2015).

Uma pesquisa realizada em Portugal entre 1990 e 2000 sobre a formação inicial aponta para problemas "extensos e acentuados" nesta área. Os resultados ressaltam a "constante falta ou inadequação na ligação entre teoria e prática, no que diz respeito ao conhecimento específico que precisa ser ensinado – saberes científicos educacionais, formação em instituições de ensino superior – além do treinamento ou estágio em instituições de educação infantil, bem como nos ensinos fundamental e médio", juntamente com a "ausência de definições claras sobre o que significa ser professor nos dias de hoje" (Estrela; Esteves; Rodrigues, 2002, p. 41).

No percurso profissional e acadêmico, pude vivenciar fragilidades junto aos discentes do curso de formação inicial em pedagogia, onde atuei como docente em

uma Instituição de Ensino Superior da rede privada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada ao Noroeste do estado e concomitantemente como gestora de educação na rede estadual de ensino de São Paulo e nos encontros de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação onde desenvolvi minha pesquisa de pós graduação, doutorado em educação pela UNOESTE – Presidente Prudente. Pude perceber por diversas óticas a necessidade de estudar propostas para superar essas narrativas que vem se repetindo através de décadas nos estudos científicos e diálogos na sociedade em geral. Assim, foi necessário trilhar por abordagens metodológicas que se alinhassem aos propósitos da pesquisa, convertendo-as em repertório para a elaboração de um documento que contribua para a formação inicial e continuada de professores, com foco na educação especial e inclusiva.

## **Metodologia**

### **Etapa 1: Revisão Bibliográfica e Documental**

#### **Análise Documental**

A fase inicial é estruturada por meio da análise de documentos, que visa compreender a proposta organizacional e examinar o funcionamento da área de educação inclusiva e especial em um município do interior de São Paulo, situado na região Noroeste do estado.

Porém, é de extrema importância os estudos e a identificação das políticas públicas que embasam a secretaria do município por meio dos documentos oficiais, bem como as diretrizes curriculares para os estágios nas áreas específicas com o objetivo de estabelecer referenciais para uma formação que venha contemplar as demandas do município.

Desta forma, a pesquisa documental favoreceu a investigação de um problema, não de maneira imediata, porém de forma indireta, por meio do estudo dos documentos produzidos pelo homem, a fim de fornecer o seu modo de ser, viver e compreender fatos ocorrentes na sociedade. Porém, a análise dos documentos exige cautela e competência por parte do pesquisador para não influenciar na validade do seu estudo. Flores (*apud* Calado; Ferreira, 2004, p.3), considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua

análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Dessa forma, objetiva-se a delimitação da pesquisa documental não como um sistema ou técnica de coleta de dados, mas como um método de pesquisa.

Com o objetivo de realizar uma análise sobre a formação inicial no curso de pedagogia, foram escolhidas três instituições de ensino superior que correspondessem aos critérios necessários para a pesquisa, especificamente no que diz respeito ao curso de licenciatura em Pedagogia.

A estrutura curricular contida na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de cada instituição foi analisada, com ênfase na carga horária destinada às disciplinas relacionadas à educação inclusiva e aos fundamentos da educação especial. Também foi examinada a disposição do estágio supervisionado em suas respectivas áreas, em conexão com a execução das outras atividades acadêmicas.

As instituições receberam suas respectivas nomenclaturas de Instituição de Ensino Superior: IES1, IES2 e IES3. Cada uma está descrita de acordo com suas características. O critério de escolha e inclusão feito pela pesquisadora foi:

- A localização das Instituições de Ensino Superior próxima umas das outras;
- Grande parte dos discentes dos cursos de Pedagogia dessas três instituições realizam estágio supervisionado na Secretaria Municipal de Educação (SME) de um Município do interior de São Paulo localizado a Noroeste do estado, onde foi realizada a intervenção colaborativa da pesquisa; O critério de exclusão em relação às demais instituições de ensino superior, adotado pela pesquisadora foi:
  - Localização muito distante da Secretaria municipal de Educação, fator que impede os discentes realizarem estágios de práticas;
  - Instituição de Ensino Superior que embora tenha cursos de graduação, não possui a graduação em Pedagogia, e sim em áreas específicas.

A pesquisadora estudou os documentos institucionais públicos das três Instituições de Ensino, as Diretrizes curriculares Nacionais que disciplinam o curso de formação inicial do curso de Pedagogia e as Diretrizes e Deliberações do Estado de São Paulo.

O Estudo em contexto está explicitado neste trabalho em artigos científicos.

## **Etapa 2: Trabalho de campo**

Neste estágio da pesquisa, foi realizada a formação colaborativa de maneira interventiva, por meio de uma formação. De acordo com a compreensão de Rocha e Uziel (2008, p. 540) sobre o saber produzido pela pesquisa-intervenção:

[...] uma produção que se faz entre os saberes já acumulados e que servem como referencial norteador das práticas participantes da pesquisa e o fazer enquanto construção contínua que organiza a investigação da problemática em questão.

Após a primeira etapa em relação à análise documental que fundamenta a educação inclusiva nas escolas de um município do interior do estado de São Paulo, passou-se a investigar as ações realizadas pelo núcleo da SME responsável pela educação inclusiva em relação ao trabalho realizado junto aos 100 estagiários do curso de Pedagogia e pela continuidade da formação docente. Assim, por meio da observação, e em conjunto com a Coordenadora de Educação Especial (também participante da pesquisa), fora realizado uma intervenção colaborativa junto aos discentes da formação inicial e os nove professores que atuam com os EPEE nas escolas do município, por meio da abordagem CCS. Neste processo, os 110 participantes da pesquisa participaram do levantamento e análise dos indicadores para os referenciais, apontando pontos que necessitam ser revisados nas Políticas Públicas Educacionais e referenciais, buscando o fortalecimento das práticas nas escolas e nos estágios, que se referem ao ensino de qualidade, dentro dessa modalidade.

Vale destacar que esses encontros já fazem parte da elaboração do planejamento anual da SME para ofertar a formação continuada para professores na área da educação especial e para os estagiários que atuam nesta área também.

Essas etapas subsidiaram o levantamento de elementos para a construção da formação por meio de um processo interventivo. A intervenção traduz que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto sejam protagonistas do mesmo processo.

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma

produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno. (Aguiar; Rocha, 1997, p. 97).

Portanto, foi planejado pautas específicas para a realização de cada encontro para atender à demanda. Em um estudo do cronograma realizado pela secretaria municipal de educação onde a pesquisa foi realizada determinou-se preliminarmente que:

Durante todas os encontros, a pesquisadora e a participante que atua como coordenadora da educação especial e inclusiva no contexto pesquisado estiveram presentes, em momentos distintos, com os nove professores que trabalham no AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, e em outro com os 100 e discentes estagiários em formação inicial. Dessa forma, dividiu-se em:

1. dois encontros síncronos com os cem discentes estagiários em formação inicial, que atuam com EPEE na sala regular comum, ou que estejam acompanhando-o, nas salas multifuncionais, na rede municipal de educação;
2. quatro encontros síncronos com os nove professores(as) que atuam nas salas multifuncionais, designados para o AEE.

O encontro aconteciam mensalmente. A pesquisa iniciou no primeiro semestre do ano de 2022, transcorrendo conforme planejamento do cronograma de formação continuada para discentes e professores que atuam na educação especial das escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo. Vale salientar aqui que tanto discentes da formação inicial (estagiários) e professores do AEE foram convidados a participar dos encontros de intervenção colaborativa, e os que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Livre Esclarecido (TCLE). Ainda em relação aos riscos e desconfortos, a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde. A participação na pesquisa pode oferecer ansiedade e desconforto em disponibilizar parte do tempo da formação colaborativa. Para a

assistência a esses possíveis riscos, no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se comprometeu a proporcionar assistência imediata, bem como se responsabilizou pela assistência integral dos participantes.

No início, foi disponibilizado um questionário inicial aos envolvidos na pesquisa, por meio do Google Formulários. O objetivo era coletar dados para entender o perfil de professores e estudantes, abrangendo aspectos como identificação pessoal, trajetória profissional, formação educacional e suas concepções pessoais. Essa abordagem visa proporcionar um melhor conhecimento e caracterização dos participantes da pesquisa. As respostas foram organizadas e apresentadas para uma análise. Os encontros ocorrerão com a seguinte estrutura:

- Em quatro encontros com os professores do AEE, um por mês. A pesquisadora, após uma análise das políticas públicas que regulam a educação especial e inclusiva em âmbito federal, estadual e municipal no local onde a pesquisa foi conduzida, em colaboração com a Coordenadora da Educação Especial da SME, organizou os temas relacionados às políticas públicas em grupos temáticos, que serviram como base para os encontros. Junto às nove docentes do AEE, foram criados grupos de trabalho, e em cada reunião, um tema específico foi analisado. Com o objetivo de desenvolver a ação colaborativa seguindo os pressupostos da abordagem CCS, onde os dados coletados refletiram as experiências dos professores de maneira contextualizada. A seguir, foi promovida uma reflexão sobre a adequação das políticas à realidade vivenciada, solicitando aos participantes que realizassem uma análise com as revisões necessárias nas políticas, conforme o tema discutido no encontro. Além disso, foi sugerido que os participantes elaborassem um texto com propostas de melhoria relacionadas ao trabalho, visando uma formação de caráter construcionista.

Durante cada encontro, um tema específico foi abordado e, ao final, os grupos compartilharam suas reflexões, que em conjunto resultaram em recomendações de qualidade (Significativa – Compreensão da prática com as políticas). Após cada encontro, a pesquisadora junto com a Coordenadora da Área de Educação Especial (CAEE), realizou uma análise dos dados, criando um relatório que contribuiu para um produto orientador. Esse material serviu como base para viabilizar referências, que, em um momento posterior, foi formalizado em um instrumento de orientação para a SME e as Instituições de Ensino Superior (IES), possibilitando eventuais revisões nas políticas públicas e diretrizes.

Os dois encontros com os discentes ocorreram a cada dois meses (bimestralmente), utilizando as diretrizes curriculares das disciplinas voltadas para a educação inclusiva e especial das universidades que oferecem o curso de Pedagogia que é vinculada à SME. Com base nas políticas educacionais discutidas com os docentes envolvidos na pesquisa, foram escolhidos os temas dos encontros, alinhados aos critérios levantados nos documentos institucionais, diretrizes curriculares e políticas públicas. A atividade foi conduzida pela pesquisadora em colaboração com a CAEE da SME, que, por meio da abordagem CCS, abordou o contexto com base nas experiências dos discentes. Ao término de cada encontro, cada grupo apresentou suas construções colaborativas de indicadores, elaboradas em anotações que serviram como orientações para aprimorar a conexão entre a formação inicial durante o percurso acadêmico, a prática docente e formação continuada com foco na educação inclusiva e especial.

Após essas ações, a pesquisadora, em colaboração com a CAEE envolvida na pesquisa, conduziu-se a análise e a elaboração de parâmetros, criando um guia para melhorias. Este material foi encaminhado à SME, onde a pesquisa foi realizada, e às Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Pedagogia, com o intuito de refletir sobre os referenciais considerar possíveis ajustes em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), especialmente nas áreas de educação especial e inclusão.

No que tange à avaliação dos princípios norteadores, serão considerados aqueles que possibilitam a implementação das Políticas Públicas Educacionais, bem como atendem às necessidades da educação inclusiva e especial na região, em consonância com as Diretrizes do curso de Pedagogia. Por outro lado, os indicativos que não se alinham com as políticas vigentes serão descartados, com base na identificação das necessidades políticas relacionadas à educação inclusiva e educação especial.

### **Caracterização do contexto pesquisado:**

A Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada a noroeste do estado, composta pelos Departamentos de: Ensino Fundamental Séries Iniciais, Centros de Educação Infantil e Creches, Pré-escola, Administrativo, Supervisão de Ensino e Oficina Pedagógica.

A Secretaria é responsável por manter 35 unidades escolares, que atendem

crianças de zero a 10 anos, assim como pelo controle dos usuários do transporte escolar e bolsas de estudos destinadas a estudantes carentes que cursam o ensino superior. Pela Central Municipal de Alimentação Escolar, responsável pela alimentação escolar de todos os estudantes matriculados nas escolas das redes municipal e estadual de ensino, assim como entidades filantrópicas. Pelo Quadro 1 organizacional de cargos e comissões da SME e seu número de ocupantes.

Quadro 1 – Organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME)

<b>CARGO</b>	<b>Nº DE PROFISSIONAIS</b>
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO	01
SECRETÁRIA ADJUNTA DA EDUCAÇÃO	01
SUPERVISÃO DE ENSINO	04
DIRETORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	01
DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL	01
DIRETORA ADMINISTRATIVA E DE PLANEJAMENTO:	01
PLANEJAMENTO	01
CHEFE DA DIVISÃO DE PLANEJAMENTO/ORÇAMENTO:	01
CHEFE DA DIVISÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR	01
CHEFE DA DIVISÃO ESCOLAR	01
CHEFE DA DIVISÃO DE EXPEDIENTE	01
CHEFE DE SERVIÇO DE DEMANDA ESCOLAR	01
ALMOXARIFADO DA EDUCAÇÃO	01
SERVENTE	01

Fonte: A autora.

### **Etapa 3: Seleção e análise dos dados**

#### **Análise dos resultados**

Os dados foram analisados por meio da triangulação de dados, que pode ser definida da seguinte forma:

A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenômeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa)

e com indivíduos diferentes. Na “triangulação do investigador”, os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados. Trata-se de comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa. Na “triangulação teórica”, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade. Na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo. (Denzin, 1989 *apud* Duarte, 2009, p. 45)

Após estas vivências e etapas, fora revisado, por meio da análise documental, as bases políticas e os princípios norteadores elaborados pelos participantes da pesquisa. Terá o intuito de tornar-se a base que sustenta a educação inclusiva no município e o levantamento das ações da SME. Assim, a investigação vai na direção dos elementos que apontem o amadurecimento sobre o entendimento da prática de formação colaborativa para a formação inicial e continuada, atendendo as bases legais e as diretrizes internacionais, nacionais, estaduais e municipais, bem como a revisão da legislação.

Neste sentido, a análise dos resultados possibilitou verificar se os princípios norteadores construídos pelos participantes para os documentos legais e institucionais podem ser contemplados nas Políticas Públicas educacionais, nas diretrizes educacionais e na literatura na área de conhecimento. Após a análise do levantamento das ações conjuntas com a SME, foram confrontadas as possíveis lacunas e os problemas identificados nos estágios ou nas práticas realizadas pelos discentes e docentes por meio de uma triangulação dos dados.

Mesmo que o pesquisador se encontre em uma complexidade de incertezas, é essencial que fundamente a sua própria trilha epistemológica. Essa via certamente o levará à teoria e à prática dessa mesma teoria, como afirmou Morin (1998). Os dados levantados, com base nos referenciais bibliográficos, nortearão a definição dos princípios para as diretrizes curriculares e as políticas educacionais. De posse da verificação das políticas públicas, serão analisadas, de acordo com as vivências, as alterações necessárias em suas concepções para elaborar propostas de modelos de formação com base nas legislações e diretrizes internacionais, nacionais, estaduais e

municipais. Assim, o levantamento para a análise dos resultados se deu a partir de uma análise triangulando os dados obtidos por meio da leitura documental, observações sobre os dados coletados, selecionados e analisados nos quatro encontros com os docentes e nos dois com os discentes, contrapondo com a revisão da literatura como fomento a refletir sobre o problema em questão e propor melhorias e adequações para reverter esse fenômeno.

### **Procedimentos Éticos**

Antes de iniciar a pesquisa os participantes receberam as seguintes informações:

#### **Riscos e desconforto:**

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. A participação na pesquisa pode oferecer ansiedade, desconforto em disponibilizar parte do tempo para a formação colaborativa.

#### **Assistência em virtude de danos:**

No que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da Sra. (Sr.).

#### **Confidencialidade:**

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão

conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa interventiva colaborativa, em dois encontros de formação com os discentes do curso de pedagogia e estagiários na SME, em parceria com a Coordenadora da Área de Educação Especial (CAEE), pudemos analisar algumas respostas do questionário respondido por esse público e, suas respectivas ressalvas em relação ao currículo em curso de graduação na formação inicial em pedagogia, destacando algumas disciplinas como meramente ilustrativas, sem contextos com a expectativa da formação docente e desconectadas com as demais disciplinas da grade curricular.

Destaca-se aqui algumas falas das discentes mencionadas no documento de coleta de dados da pesquisa denominado “questionário inicial”, na seção II - – “Conhecimento Pessoal e Profissional na área da educação especial e educação inclusiva. Nesta seção serão tratadas as informações e dados sobre o conhecimento prévio”.

Em uma questão específica onde pergunta -se quais disciplinas cursadas no curso de pedagogia em que os discentes público dessa pesquisa se encontram, que menos contribuem para o exercício de sua formação. Apresentamos disciplinas que constam na grade curricular das três instituições de ensino superior pesquisadas com suas respectivas ementas. Porém, as disciplinas que concentraram maior percentual pelos discentes foram: “História da Educação”; “Filosofia da Educação”; “Sociologia da Educação” e “Metodologia do Trabalho Científico”, em seguida em uma questão posterior “aberta”, fora solicitado a justificativa da questão anterior. Dentre algumas respostas, analisadas com maior frequência e semelhança, destaca-se.

DI – 04 *“Não achei que seria tão importante para o uso diário.”*

DI – 09 *“Não acho tão necessária no dia a dia escolar até o momento.”*

DI – 14 *“Saber sobre a história da educação não contribui muito, porque dentro de sala de aula não praticamos o que a disciplina ensina.”*

Nos excertos acima mencionados pelos discentes, público da pesquisa, onde DI corresponde a (Discentes) e o numeral é a ordem em que foram cadastradas na plataforma google forms. O que se nota é a descontextualização e fragmentação de

disciplinas em relação a profissionalização docente. Pontos que requerem uma atenção pelos gestores de políticas educacionais, gestores institucionais de ensino superior, coordenadores de área e pesquisadores de educação.

A modernização das práticas formativas tradicionalmente adotadas, com o intuito de enfrentar os desafios atuais da formação inicial de professores, exige uma discussão mais profunda nos ambientes acadêmicos, além de decisões políticas que envolvam reformulações significativas nos cursos de licenciatura já estabelecidos. Isso deve ocorrer por meio de uma maior articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

## **1 - A interdisciplinaridade curricular nos cursos de formação inicial em pedagogia**

A abordagem interdisciplinar é uma estratégia educacional que visa unir diferentes áreas do saber e promover a interação entre elas. Essa perspectiva é fundamental para a educação inclusiva, pois contribui para:

1.1 - Colaborar na formação de professores, que precisam entender que a sala de aula é um espaço repleto de diferenças e singularidades.

1.2 - Estabelecer espaços de colaboração que integrem a atuação dos professores, servindo como um modelo de cooperação para os estudantes.

1.3 - Amplificar a perspectiva dos estudantes, possibilitando que entendam que um único assunto pode ser analisado sob variadas óticas.

1.4 - Oferecer uma educação relevante, onde os conteúdos se conectam e formam uma compreensão coerente, analítica e contemplativa.

A parceria entre diversas disciplinas e especialistas de diferentes campos do conhecimento se torna um potencial para resolver questões de natureza prática.

A formação profissional que integra diferentes disciplinas demanda habilidades específicas relacionadas às maneiras de atuação exigidas e às condições que favorecem seu desempenho efetivo. Para isso, a aquisição das competências essenciais implica na combinação de diversos conhecimentos, que podem ser práticos e/ou pedagógicos. Por conhecimentos disciplinares, referimo-nos a

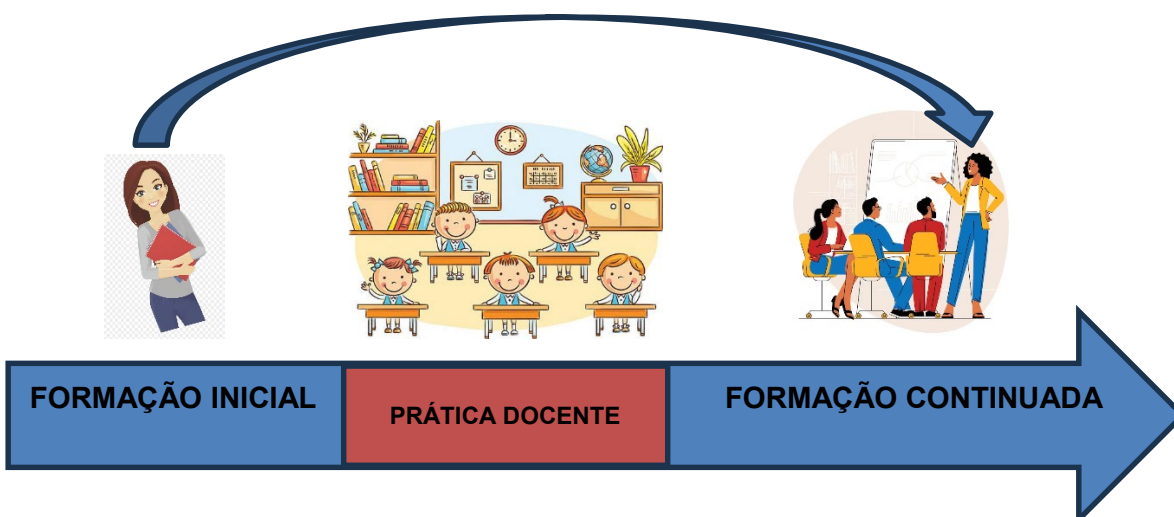
experiências, conhecimentos técnicos e teóricos que interagem de forma dinâmica, sem seguir uma ordem ou hierarquia que diminua o papel dos profissionais envolvidos.

Conforme Morin (2005) é necessário transformar o pensamento fragmentado para um pensamento complexo, ou seja, um pensamento em direção a contextualização, da articulação e da Interdisciplinarização do conhecimento produzido pela sociedade.

Silva e Hornink (2011) definem a interdisciplinaridade, no contexto das relações formadas na investigação, como uma combinação entre diferentes áreas do conhecimento ou uma possível confluência entre elas, gerando objetos cuja análise se origina dessa união disciplinar. Isso envolve também o conhecimento variado, que é desenvolvido coletivamente por meio das interações.

O docente que se forma para a profissão deve ter um profundo entendimento de suas funções, pois seu primeiro contato é com a diversidade de estudantes presentes na sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma imediata e exige habilidades que muitas vezes só serão adquiridas pelo professor por meio de formação continuada e treinamento em serviço, o que demanda tempo por ser um processo. Entretanto, mesmo com a existência de diretrizes que regulamentam essa formação contínua, muitas vezes elas não atendem às reais necessidades dos educadores, é necessário buscar políticas públicas, orientações e reformas que melhorem a formação inicial, proporcionando ao futuro professor experiências e ações colaborativas entre a comunidade, equipes multidisciplinares e profissionais que, através de um trabalho conjunto em uma abordagem construtivista, contextualizada e significativa (CCS), que possam favorecer o conhecimento social e técnico, fortalecendo a base do professor e promovendo a integração da extensão no currículo.

Figura 1 - O percurso da formação docente



Fonte: A autora

Ao analisar a imagem e as declarações recorrentes de professores que finalizaram o curso de formação inicial em pedagogia, percebe-se que, ao ingressar na sala de aula, muitos se sentem despreparados para o exercício profissional, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. A continuidade de sua formação deve ir além do ambiente escolar, e, com a obtenção da licenciatura plena para o exercício da profissão docente, enfrentam uma considerável insegurança. É necessário acelerar esse processo e buscar avanços nas políticas públicas, nos programas que visam a formação de educadores, nas orientações curriculares dos cursos de pedagogia e em indicadores que reforcem tanto a formação continuada quanto a formação em serviço.

Essa inquietude aumenta ao se perceber que a carreira do docente é formada por etapas nas quais suas necessidades de orientação e suporte variam, exigindo uma atenção mais específica em relação aos objetivos (Gatti; Barreto, 2009, p. 225).

As instituições de ensino superior, encarregadas da formação inicial, não possuem uma prática consolidada de se comprometer com a supervisão, suporte e atualização constante dos professores que graduam.

## **2 - A Curricularização da Extensão**

### **2.1 - O que significa a integração da extensão no currículo?**

Segundo a Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, a curricularização da extensão está conceituada como segue no Art. 3º da Res. 7:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

A extensão universitária representa uma base fundamental do ensino superior, em conjunto com a pesquisa e a formação acadêmica. Essa prática abrange iniciativas que favorecem a conexão entre a instituição de ensino e a sociedade, viabilizando a troca de saberes e, acima de tudo, o desenvolvimento de soluções para questões sociais.

A implementação da curricularização da extensão aprimora a qualidade acadêmica e pode ser potencializada por meio de inovações tecnológicas. Este conceito precisa ser incorporado ao planejamento das instituições de ensino superior. A inclusão de atividades de extensão no currículo requer uma cuidadosa organização e diversas adequações.

Conforme a Meta 12.7 do PNE (2014 – 2024), deverá “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

## **2.2 - De que maneira a curricularização da extensão se aplica na prática?**

As instituições educacionais devem estar vigilantes em relação às normas legais que regem o setor. A incorporação da extensão no currículo implica a combinação de projetos nas disciplinas dos cursos de graduação, podendo ser realizada de diversas formas.

Uma alternativa é desenvolver disciplinas voltadas exclusivamente para a extensão ou flexibilizar os conteúdos curriculares atuais para integrar as atividades de extensão. Além disso, a instituição pode adicionar projetos como parte dos critérios para a finalização do curso.

A "disciplina curricular com extensão" diz respeito a um elemento do currículo que vai além dos conteúdos convencionais do ensino formal, mas também procura incorporar ações que extrapolam o ambiente escolar e a teoria.

Essa estratégia pode abranger estágios, iniciativas sociais, estudos práticos, ações culturais, entre outros, favorecendo um aprendizado mais aplicado e ligada à realidade da comunidade e ao contexto do mercado de trabalho. A extensão universitária é um dos fundamentos da educação superior, junto com o ensino e a pesquisa, onde seu objetivo é estimular a interação entre a instituição de ensino superior e a comunidade, possibilitando que os estudantes utilizem as habilidades

aprendidas em situações práticas, conforme o item III da Res nº 7/ 2018 no Art. 6, item III.

à promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena. (Brasil, 2018).

Ademais, ao divulgar a resolução da obrigatoriedade de extensão nos currículos dos cursos de graduação em 2018, tornou-se impossível sua implementação, que deveria ter ocorrido no ano de 2019, em razão da pandemia de Covid-19. Nesse período, as Instituições de Ensino Superior fecharam suas instalações e adotaram plataformas digitais, oferecendo aulas remotas de maneira síncrona ou assíncrona. Como resultado dessa situação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior publicaram o parecer CNE/CES Nº: 576/2023, que revisa os Artigos 9 e 12 da Resolução O7/2018, sem alterar seus princípios regulatórios. O foco é a adequação de extensão ao formato remoto, tanto síncrono quanto assíncrono, conforme o Art. 9, além de uma modificação no Art. 12, que determina um mínimo de 10% e um máximo de 12% do total da carga horária dos cursos de graduação, respeitando a categorização definida no Art. 8 da Resolução, que abrange “programas”, “projetos”, “cursos e oficinas”, “eventos” e “prestação de serviços” (Brasil, 2018), a serem organizados na matriz curricular dos cursos de licenciatura e definidos no Projeto Pedagógico de cada curso. O parecer foi aprovado por unanimidade pela Câmara do Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicado no Diário Oficial da União (DOU) no dia 25 de setembro de 2023.

Com a implementação da extensão curricularizada as atividades de extensão foram oficialmente integradas ao currículo acadêmico, correspondendo a um mínimo de 10% da carga horária total do curso e se tornando elementos essenciais na formação dos estudantes.

A curricularização da extensão associada às metodologias colaborativas pode resultar em uma transformação importante na educação superior, aproximando-a das realidades sociais e aprimorando a formação de profissionais críticos e engajados. Essa estratégia favorece o desenvolvimento de um ambiente educativo que reconhece a diversidade de conhecimentos e promove a construção coletiva do saber.

### **2.3 - A educação inclusiva e a curricularização de extensão**

A educação inclusiva como modalidade de ensino é um conceito essencial que busca assegurar que todos os alunos tenham a oportunidade de acesso, participação e aprendizado, sem considerar suas particularidades, como deficiências, variações culturais, situações socioeconômicas ou diferenças na linguagem. Dentro do currículo de pedagogia, a inclusão educacional precisa ser tratada de maneira abrangente, unindo teoria e prática para capacitar os futuros professores a trabalharem em contextos variados.

A relevância da Educação Inclusiva na Grade Curricular do curso de Pedagogia traduz na inserção de conteúdos sobre a formação de professores reconhecerem a relevância de estabelecer espaços de aprendizado que respeitem e promovam a diversidade em busca da equidade. Esse processo implica na promoção de uma visão inclusiva e na desconstrução de preconceitos.

Embora tenha havido progresso na inclusão educacional, permanecem obstáculos a serem superados, como a resistência de alguns profissionais, a escassez de recursos e a importância da formação contínua. O curso de pedagogia precisa abordar essas questões, estimulando reflexões sobre práticas inclusivas e encorajando os futuros educadores a se tornarem catalisadores de mudança.

As disciplinas que compõem o currículo na área de educação inclusiva precisam englobar teorias e métodos pedagógicos que promovam a inclusão. A parte prática deve envolver estágios e vivências em instituições que adotem a inclusão, permitindo que os estudantes possam tanto observar quanto se envolver diretamente com o processo.

A contribuição de Freire (1983) integra os elementos comunicacionais à prática de extensão. Ele permanece firme na ideia de que a educação e seus processos constituem a abordagem mais apropriada para a atuação extensionista. Em sua habilidade visionária, vê nesta outra dimensão, a qual chamou de "comunicação", amplas possibilidades de ação que não estavam prescritas para a prática extensionista até então. Nesse contexto, sua obra "Extensão ou Comunicação" conseguiu se estabelecer como uma nova abordagem sobre o tema da comunicação que enfatiza a importância da educação e extensão na formação crítica e emancipadora.

No entanto, vincular uma disciplina do currículo regular a atividades de extensão fazem com que as instituições educacionais incentivem essa conexão para aprimorar a formação dos estudantes, possibilitando que coloquem em prática o que aprenderam teoricamente em aula no contexto das situações reais e na sociedade. Essa metodologia pode ainda aprofundar a compreensão dos assuntos abordados e ajudar no desenvolvimento de habilidades essenciais, como o trabalho colaborativo, liderança e compromisso social.

Para estabelecer essa conexão, é relevante:

2.3.1- Reconhecer a temática: Selecionar uma disciplina que se relacione com as demandas da comunidade ou com iniciativas de ampliações previamente estabelecidas.

2.3.2- Elaboração colaborativa: Contribuir com docentes e coordenadores de extensão para criar um projeto que integre teoria e prática.

2.3.3 -Metodologia ativa: Utilizar abordagens que engajem os estudantes em experiências práticas e de reflexão, como projetos comunitários, oficinas ou investigações aplicadas.

2.3.4- Avaliação: Estabelecer parâmetros de avaliação que levem em conta tanto a compreensão teórica quanto as contribuições práticas nas ações de extensão.

Tais relevâncias estão caracterizados na redação da Res. 07/2018.

Após a realização de um estudo em três instituições de ensino superior de uma região do interior de São Paulo, localizada a Noroeste do estado sobre disciplinas que tratam da educação inclusiva nos cursos de pedagogia, (Augusto; Dugois; Schlünzen, 2022) apontam a fragilização da quantidade de horas e disciplinas de educação inclusiva em relação as demais áreas dos currículos da formação inicial docente, incluindo as horas de práticas de estágio obrigatórias. Algumas universidades já adotam a curricularização de extensão, o que favorece a base de algumas disciplinas curricular com extensão no desenvolvimento teoria / prática adquirindo uma melhor qualificação profissional.

A disciplina curricular com extensão representa uma abordagem colaborativa no processo de ensino. Ela promove a união entre teoria e prática, possibilitando que os alunos se envolvam em projetos que geram impacto na comunidade, enquanto colocam em prática o que aprenderam em aula. Essa metodologia estimula a troca de

vivências entre estudantes, educadores e a comunidade, enriquecendo o aprendizado e tornando-o mais relevante. Além disso, essa abordagem colaborativa ajuda no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como cooperação, empatia e solução de conflitos, que são fundamentais para a formação integral dos alunos. Assim, a disciplina curricular com extensão não apenas enriquece a formação acadêmica, mas também contribui para a formação cidadã e o fortalecimento das relações sociais.

Alguns conceitos são literalmente relevantes ao determinar as disciplinas que complementarão em no mínimo com 10% de extensão. Ao participar de encontros de formação contínua, em rodas de conversa e observação de temas desenvolvidos pela Coordenadora da área de Educação Especial (CAEE), pudemos analisar alguns assuntos e elementos relevantes que contribuem para a elaboração de programas e projetos de extensão que possam ser desenvolvidos pelas instituições de ensino superior que possam atender a rede municipal de ensino na área da educação inclusiva e educação especial.

Quadro 2 – Conceitos e características relevantes para a elaboração de disciplina curricular com extensão na área de educação inclusiva.

CONCEITOS	CARACTERÍSTICA
Formação de Pessoas	Propostas cursos e formações para educadores e alunos sobre métodos inclusivos, enfatizando a variedade e a relevância da inclusão no contexto escolar.
Projetos de Extensão Inclusiva	Criação iniciativas que envolva a comunidade no incentivo a inclusão, através de eventos culturais, esportivos ou sociais que levem em conta as necessidades de indivíduos com deficiência e outras situações de vulnerabilidade.
Parcerias com Entidades	Instituição de parcerias com organizações que atuam na área da inclusão, como ONGs ou escolas especializadas, para implementação de projetos de extensão que atendam a populações historicamente marginalizadas.
Investigação e Abordagens Inovadoras	Exercitar estímulos aos estudantes para a realização de investigações sobre assuntos ligados à inclusão, promovendo uma análise das abordagens educacionais que valorizem a diversidade.

Acessibilidade em Eventos	Ao organizar eventos de extensão, é fundamental garantir que todos possam participar, levando em conta a comunicação, a infraestrutura e a oferta de recursos adaptados.
Análise Reflexiva	Geração de análise das dificuldades que indivíduos com deficiência encontram na sociedade e no contexto educacional, cultivando um ambiente de aprendizado mais responsável e participativo.
Currículo Inclusivo	Incorporação temáticas relacionados à inclusão e à diversidade nos planos de ensino de todos os cursos, garantindo que as discussões acerca da curricularização da extensão utilizem esses assuntos como fundamento para ações efetivas e de sensibilização.
Feedback da Comunidade	Ao ser realizados projetos de extensão, é fundamental a escuta das perspectivas da comunidade, incluindo indivíduos com deficiência, a fim de obter a compreensão de suas demandas e anseios, assegurando que os projetos sejam significativos e impactantes.
Orientações e Acompanhamentos (Processo tutorial)	Desenvolvimento de iniciativas relacionadas a mentoria que vinculem alunos às vivências inclusivas, promovendo troca de conhecimentos e a criação de um ambiente educacional mais acolhedor e colaborativo.
Análise e Aperfeiçoamento Contínuo	Executar a análise e os impactos das iniciativas de extensão inclusiva procurando incessantemente maneiras de aperfeiçoamento às práticas, assegurando que estejam constantemente em sintonia com as demandas das comunidades participantes. Com essas abordagens, a integração da extensão ao currículo pode se transformar em uma ferramenta eficaz para fomentar a inclusão e a equidade nas instituições educativas.

Fonte: A autora

Os conceitos abordados neste quadro estão embasados tanto na Res 07/2018 como nas propostas relacionadas ao plano de trabalho de formação continuada para estagiários discentes dos cursos de pedagogia e docentes que trabalham no AEE na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo, localizada a Noroeste do estado.

Dentro dessa proposta, busca - se uma articulação com a formação inicial e formação contínua, tecendo um diálogo entre a via acadêmica dos discentes futuros educadores e docentes que atuam nas escolas.

O plano anual de trabalho da área de educação especial na perspectiva da

educação inclusiva de um município do interior de São Paulo, localizado a Noroeste através da CAAEE em análise às demandas educacionais para o ano de 2024 se fundamentam e; propostas para a formação continuada se pautam em:

## **2.4 - Princípios gerais norteadores das práticas formativas:**

### 2.4.1- A escola como *locus* de formação continuada

Pensar a formação continuada tendo a escola como *locus* principal é oportunizar um espaço de formação real, que considera muito mais que conteúdos teóricos específicos a serem estudados pelos docentes e outros profissionais da Educação. A formação “a partir de dentro” dá a possibilidade de que se construa um espaço democrático, que possibilita o entrelaçamento das necessidades do contexto em que escola se insere com as demandas dos atores do processo pedagógico, que são quem realmente o vivencia.

### 2.4.2 - O coordenador como principal articulador das propostas formativas

O princípio de que o coordenador/orientador pedagógico é uma figura central do processo formativo dos profissionais de sua unidade considera que, diante das demandas sociais e educacionais contemporâneas, torna-se imprescindível que haja um articulador que coloque em prática ações planejadas conjuntamente com o objetivo de possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico. Assim, esse gestor é o responsável por planejar, implementar e avaliar a formação na escola, de modo articulado com ações da Secretaria Municipal de Educação, considerando sempre as especificidades do projeto pedagógico da escola e as necessidades de sua clientela e de seus profissionais.

### 2.4.3- Formação continuada fundamentada na colaboração entre os pares

A formação continuada docente deve pautar-se no diálogo entre os pares, em um processo de reflexão coletiva que possibilite trocas de experiência e intervenção na prática pedagógica concreta. A prática reflexiva, nesse viés, deve ocorrer em coletivos de trabalho, de forma que as escolas se configurem em comunidades de

aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente, estabelecendo esquemas de colaboração, compartilhando conhecimento e percebendo a interdependência de todos dentro do sistema.

#### 2.4.4 - O professor como protagonista de sua própria formação

A ideia de formação tendo o professor como protagonista pressupõe a horizontalidade das relações. O professor é ator e não objeto de formação, atendendo às demandas do contexto social da escola, dotando-a de maior autonomia e distanciando a escola da ideia do domínio de técnicas e instrumentos apenas. A partilha e o protagonismo são o centro da formação entendendo o docente como um indivíduo cuja atuação passa pelo movimento dialético de conhecer/refletir sobre a prática a fim de transformá-la.

#### 2.4.5 - A formação docente a partir da reflexão crítica sobre a prática

Com base nesse princípio, supera-se a formação docente fundamentada exclusivamente na aquisição de informações teóricas, didáticas e psicopedagógicas descontextualizadas da prática educativa do professor, para se adotar um conceito de formação que tem sua origem na realidade concreta do cotidiano escolar, nos interesses, necessidades e potencialidades dos estudantes, a partir da reflexão crítica. Nesse sentido, cabe considerar o papel da coordenação pedagógica, que é contribuir para o aprimoramento da prática docente. E, para saber das necessidades da equipe, é preciso manter uma relação de proximidade com os docentes e suas realidades diversas. Assim, compete também ao coordenador analisar os desafios postos no cotidiano escolar, frente às necessidades e possibilidades dos alunos. A observação direta, nesse caso, constitui-se ferramenta que permite um conhecimento mais estreito da condição do aluno e dos problemas didáticos. O objetivo maior dessa tarefa não é realizar críticas, mas representar apoio importante para a atuação do professor, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

A curricularização de extensão, em suas características podem gerar temáticas que diminua consideravelmente a ruptura entre o professor licenciado na formação inicial e sua profissionalização, já que dentro dos princípios norteadores da formação continuada ele tenha um conhecimento prévio e domínio de conhecimentos

já advindos na sua trajetória acadêmica inicial.

Desenvolver um curso de educação inclusiva com abrangência significa criar um currículo que contemple tanto os fundamentos teóricos quanto as aplicações práticas desse assunto, assegurando que todos os estudantes sejam incluídos, independentemente de suas particularidades. A seguir, são apresentadas algumas etapas e recomendações para facilitar esse procedimento.

Quadro 3 - Etapas e procedimentos para elaboração de disciplina da área de educação inclusiva com curricularização de extensão.

Etapas da disciplina de extensão	Características
Definição de metas e objetivos para a disciplina:	<p><b>Inclusão e Diversidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a valorização da diversidade e a consciência sobre a relevância da inclusão no contexto escolar</li> </ul> <p><b>Desenvolver Habilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar os estudantes para reconhecer e implementar ações inclusivas em diferentes situações.</li> </ul> <p><b>Reflexão Prática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a análise crítica dos preconceitos e obstáculos que pessoas com deficiência ou necessidades especiais enfrentam.</li> </ul>
Organizar a estrutura do Conteúdo	<p><b>Fundamentos da Educação Inclusiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir conceitos e estruturas de inclusão, normativas legais e direitos fundamentais.</li> </ul> <p><b>Abordagens Inclusivas (métodos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debates sobre metodologias de ensino que promovam a inclusão, incluindo ensino personalizado, flexibilização de currículos e utilização de tecnologias assistivas.</li> </ul> <p><b>Obstáculos e Desafios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Examinar os obstáculos de atitudes, estruturas físicas e formas de comunicação que existem nas instituições educacionais.</li> </ul> <p><b>Elementos da Prática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de aulas e atividades que promovam a inclusão, métodos de avaliação e monitoramento.</li> </ul>
Metodologias de Ensino	<p><b>Aulas Combinadas de Teoria e Prática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração de conceitos teóricos com experiências práticas e análises de casos que contribuam para a aplicação do aprendizado.</li> </ul> <p><b>Trabalho Colaborativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a criação de equipes de estudo nas quais os estudantes possam trocar vivências e desenvolver um aprendizado conjunto.</li> </ul> <p><b>Apresentações de Palestras e Workshops</b></p>

	- Incentive profissionais ou indivíduos que têm experiência em inclusão a dividir suas visões, experiências e perspectivas.
Integração da disciplina com a extensão	<p><b>Projetos de Extensão</b></p> <p>- Criar iniciativas voltadas para comunidades específicas, como instituições de ensino que requerem assistência na adoção de métodos inclusivos.</p> <p><b>Programas de Sensibilização</b></p> <p>- Planejar eventos, campanhas e workshops com o objetivo de conscientizar a comunidade sobre a relevância da inclusão.</p> <p><b>Coparticipações em regimes de parcerias</b></p> <p>- Estabelecer parcerias com entidades que trabalham na área de inclusão, visando a promoção de trocas e vivências práticas.</p>
Acompanhamento e Avaliações	<p><b>Formativa</b></p> <p>- Empregar técnicas como portfólios, avaliações regulares e autoanálise para monitorar o desenvolvimento dos estudantes.</p> <p><b>Contínua</b></p> <p>- Criar espaços e meios onde ao feedback seja frequente e os estudantes têm a oportunidade de pensar sobre seu processo de aprendizado.</p> <p><b>Análise avaliativa de Projetos de Extensão</b></p> <p>- Criar parâmetros para analisar a eficácia dos projetos de extensão e seus efeitos sobre a comunidade</p>
Formação Contínua	<p><b>Formação Continuada de docentes</b></p> <p>- Proporcionar capacitações e aperfeiçoamentos constantes para que os educadores tenham a oportunidade de se atualizar e incorporar práticas inclusivas em sua rotina.</p> <p><b>Acompanhamento e Reflexão</b></p> <p>- Estabelecer ambientes e espaços onde educadores e estudantes tenham a oportunidade de pensar sobre suas abordagens inclusivas e procurar aperfeiçoamentos constantes.</p>
Materiais e Recursos	<p><b>Referências Especializadas</b></p> <p>- Escolher livros, publicações e pesquisas que abordem a inclusão educacional e metodologias de ensino.</p> <p><b>Recursos Educacionais Personalizados ou adaptados</b></p> <p>- Empregar recursos que contemplem várias formas de aprendizado e necessidades específicas.</p>

Fonte: A autora.

O quadro acima foi elaborado com base no caminhar da pesquisa utilizando os estudos mencionados nessa tese para desenvolver uma disciplina voltada para a educação inclusiva. Sua abrangência é uma tarefa que demanda dedicação e trabalho

conjunto de todos os participantes. A inclusão representa uma jornada constante de aprendizado e mudança, sendo essencial proporcionar um espaço que seja receptivo e motivador para todos os estudantes.

O estágio supervisionado em pedagogia voltado para a educação inclusiva pode ser considerado uma extensão ao facilitar a integração entre teoria e prática, proporcionando aos alunos a oportunidade de experimentar e refletir sobre a realidade da inclusão educacional em diversos cenários. Essa vivência pode ser ampliada por meio de colaborações com escolas e instituições que atendem a estudantes com necessidades especiais, favorecendo a troca de conhecimentos e a criação de um ambiente mais acolhedor. Ademais, o estágio oportuniza o desenvolvimento de iniciativas que visam conscientizar a comunidade escolar sobre a relevância da inclusão, engajando não apenas os estudantes, mas também educadores, pais e a sociedade em geral. Assim, o estágio se transforma em uma extensão do aprendizado acadêmico, contribuindo para a formação de profissionais mais aptos e sensibilizados em relação à diversidade no contexto educacional.

A incorporação da extensão no currículo, dentro do âmbito da educação inclusiva, diz respeito à inserção das atividades de extensão nas matrizes dos cursos, favorecendo uma formação mais abrangente e disponível para todos os alunos, sem distinção de suas condições. Essa perspectiva visa assegurar que as iniciativas de extensão levem em conta as diversidades e as necessidades singulares de cada estudante. Além disso, a integração da extensão ao currículo favorece a troca de vivências e saberes entre a universidade e a comunidade, resultando em um aprendizado mais relevante e situado. Assim, a educação inclusiva se estabelece como um alicerce essencial para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

### **3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O Programa de Residência Pedagógica é uma ação do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, desenvolvida com a finalidade de aprimorar a formação prática de novos educadores. Seu foco central é associar a formação teórica dos alunos dos cursos de licenciatura à experiência prática no ensino em instituições de educação básica. Os aspectos principais abarcam:

3.1- Vivência Real: Os alunos têm a chance de experimentar a dinâmica das escolas, trabalhando como

residentes em estabelecimentos de ensino, onde podem colocar em prática os saberes adquiridos durante o curso.

3.2- Integração entre Teoria e Prática: O programa tem como objetivo criar uma relação entre os conceitos aprendidos na universidade e a experiência prática na educação, possibilitando que os futuros educadores analisem suas vivências e aprimorem habilidades fundamentais para a docência

3.3- Educação Colaborativa: A residência pedagógica estabelece uma parceria entre instituições de ensino superior e escolas, favorecendo uma interação contínua entre os educadores e os profissionais da área.

3.4- Elaboração de Projetos: Os residentes têm a oportunidade de criar iniciativas educacionais que respondam às demandas da escola e da comunidade, ajudando a aprimorar a qualidade da educação.

3.5 - Tempo e Organização: O curso normalmente se estende por um período de doze meses e é organizado em experiências supervisionadas, que englobam a observação, a participação ativa e a execução direta nas práticas de ensino.

O Programa de Residência Pedagógica constitui uma estratégia significativa para a formação de educadores que estejam mais capacitados e cientes das condições e desafios enfrentados na educação básica no Brasil.

A Residência Pedagógica é regida basicamente, pela Portaria CAPES Nº 38, de fevereiro de 2018 Institui o Programa de Residência Pedagógica, que define orientações para a formação de educadores no Brasil. Essa legislação destaca a relevância da conexão entre teoria e prática na formação de professores.

Além de sua legislação, é regida também por diretrizes e editais do Ministério da Educação (MEC), que especificam os propósitos, a organização e os métodos para a execução do programa nas instituições de ensino superior. Essas diretrizes fornecem às universidades as orientações necessárias para a implementação do programa, abordando questões como a seleção dos residentes, a supervisão das atividades e a colaboração com as escolas de educação básica.

#### **4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC)**

O PIBIC, se refere ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, tem como objetivo promover a pesquisa entre estudantes de graduação, oferecendo uma vivência tanto prática quanto teórica no contexto acadêmico

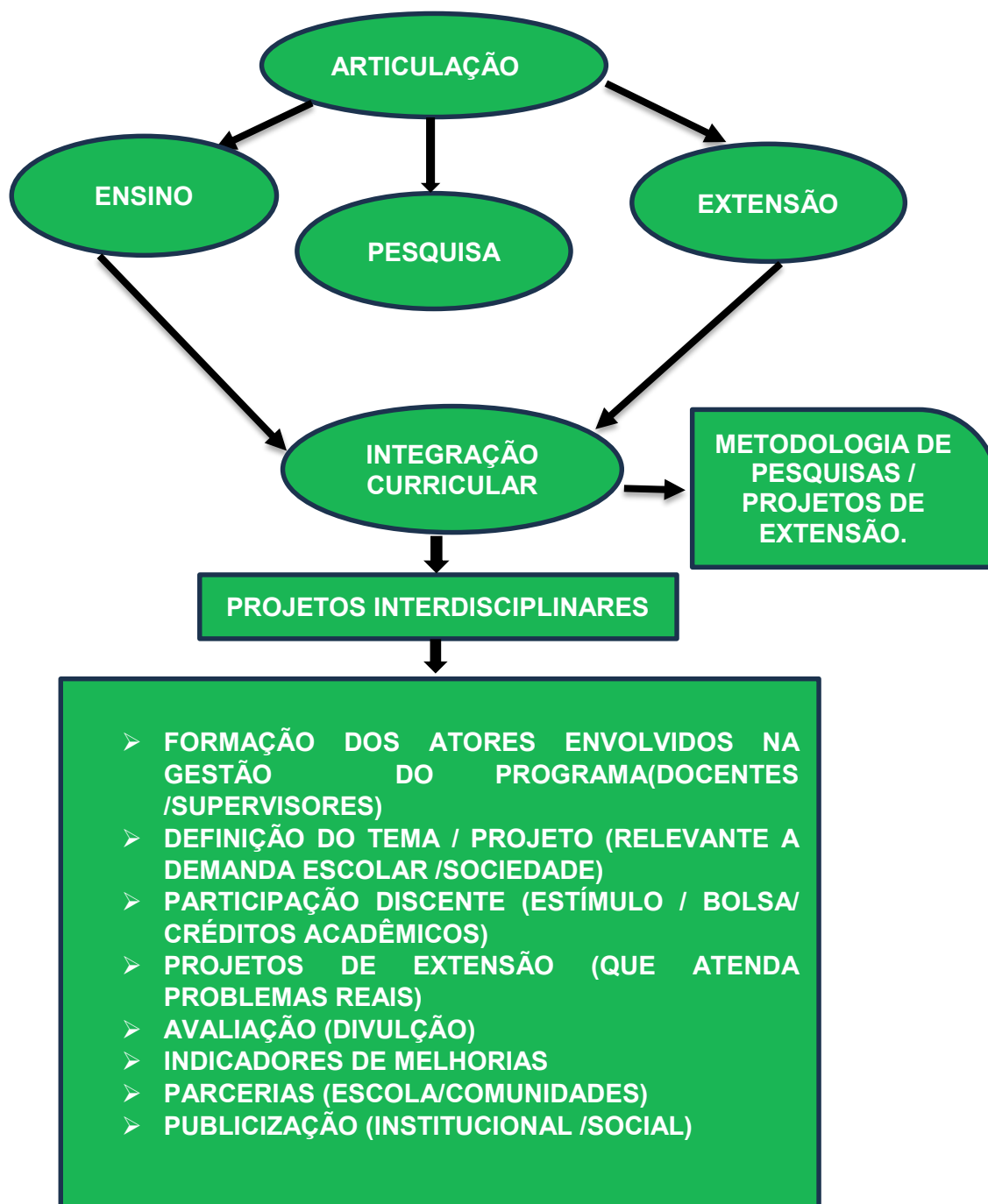
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), obedece a diversas resoluções, dependendo da instituição de ensino. Originado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Que determina os princípios e regras que norteiam a distribuição de bolsas de iniciação científica para alunos de graduação, com o objetivo de estimular a pesquisa e a capacitação de profissionais qualificados.

A conexão entre a inclusão da extensão no currículo e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ambos têm foco na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que constituem os principais fundamentos da educação superior.

A integração da extensão ao currículo visa incluir atividades de extensão nas grades dos cursos, proporcionando uma formação mais aplicada e alinhada com a realidade social. O PIBIC, por outro lado, estimula a pesquisa entre os graduandos, possibilitando que eles aprimorem suas competências de investigação e análise crítica. Em conjunto, esses programas favorecem uma formação mais abrangente, permitindo que os estudantes coloquem em prática os conhecimentos teóricos em ambientes de pesquisa e situações concretas. Essa junção aprimora a educação dos estudantes, capacitando-os a lidar com os desafios que encontrarão no exercício de sua profissão docente, além de ampliar a influência das iniciativas acadêmicas na comunidade.

Nos programas de licenciatura, a curricularização da extensão e o PIBIC podem agir de forma complementar na formação docente que não somente compreendam o conteúdo, mas que também têm a habilidade de realizar pesquisas e criar projetos que tragam benefícios tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade como um todo.

Figura 2 - A implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no curso de Pedagogia como parte de um currículo de extensão.



Fonte: A autora.

A implementação do PIBIC na curricularização de extensão nos cursos de pedagogia busca a articulação do tripe Ensino, Pesquisa e Extensão que se configuram os pilares da educação do ensino superior redimensionando para uma integração curricular, entre disciplinas que favoreçam a pesquisa, o levantamento de

temas e projetos que possibilitem a vivência dos discentes em problemas reais e proporcione a aplicação de conhecimento, e promova uma qualificação no processo de formação inicial, tornando o futuro professor mais abalizado.

Não há um modelo único formativo que responda aos desafios contemporâneos. Muitos caminhos podem ser ensaiados. Isto nos oferece uma riqueza de oportunidades para a construção de processos formativos de professores diversificados (Gatti, 2022, p. 9).

A Educação é um processo contínuo, em que não se trata de escolher entre opções, mas de explorar possibilidades e propostas variadas.

### **Considerações finais**

Ao longo da minha trajetória acadêmica no programa de pós-graduação, que incluiu parte do mestrado e a conclusão no doutorado em Educação, percebi que cada etapa formativa é fundamental para a elaboração de indicadores. Embora esses indicadores já sejam estabelecidos em diretrizes ou políticas públicas, eles demandam revisões e investigações para se tornarem realmente relevantes na prática educacional. Não é suficiente apenas ler e interpretar; é essencial que haja um entendimento que leve em consideração as necessidades da formação dos docentes, especialmente na área da educação inclusiva. Neste contexto, o foco não deve estar em "diferenças", mas sim em singularidades, as quais exigem abordagens e conhecimentos que assegurem equidade e qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a investigação na área da educação não deve se restringir apenas a identificar um problema; embora isso seja essencial e constitua uma parte vital do enfoque científico das pesquisas acadêmicas. Para que esta "Tese" realmente traga contribuições, é crucial que haja respostas e sugestões para o problema que foi investigado. Nessa perspectiva incluir os Programas Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no contexto da Curricularização de Extensão como prioridades na formação inicial em pedagogia, traduz em uma integração na busca de melhorias para a formação inicial aos discentes e na qualidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. **Práticas universitárias e a formação sócio-política**. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4, 1997.

AUGUSTO, F. A. F.; DUGOIS, R. C. M.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum. **Dialogia**, [S. l.], n. 41, p. e21981, 2022. DOI: 10.5585/41.2022.21981. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21981>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resoluções/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa: Centro de investigação e estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, Â. **Síntese da investigação sobre**

**formação inicial de professores em Portugal (1990-2000).** Lisboa: FPCE-UL/ INAFOP/IIIE, 2002.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763/367>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MORIN, E. **O conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 1998.

ROCHA, M. L.; UZIEL, A. P. Pesquisa–intervenção e novas análises no encontro da psicologia com as instituições de formação. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** NAU: Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, F. K. M; HORNINK, G. G. Quando a Biologia encontra a Geologia: possibilidades interdisciplinares em áreas. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 4, n 1, p. 117-132, 2011.

VIEIRA, O. A.; MELLO, Â. R. C. O PIBID no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128697>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Ao iniciar a construção dessa pesquisa, tinha um olhar voltado para as fragilidades e defasagens em relação a uma disciplina específica de educação inclusiva no curso de Pedagogia, a qual eu ministrava, “Metodologias e Práticas da Educação Inclusiva”, no quinto semestre. O que incomodava a pesquisadora era ouvir reclamações contínuas de várias(os) alunas(os) em relação às dificuldades das práticas de estágio na área da Educação Inclusiva, ao estabelecer um contexto entre a teoria e a prática, e, frequentemente, a professora da sala regular, atribuía-lhes o EPAEE para que auxiliassem de forma diferenciada e, até mesmo, em outro ambiente que não fosse a sala regular.

Embora essa inquietação fosse voltada meramente para pesquisar a disciplina e os problemas mencionados em sala de aula, a pesquisadora percebeu que a abrangência era bem mais complexa, pois tanto o discente (estagiário) quanto o docente da sala regular apresentavam sérias dificuldades em trabalhar com EPAEE. A partir daí, o foco do projeto passou a analisar as fragilidades da formação inicial e da formação continuada na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, motivo pelo qual originou-se a tese e o objetivo geral da pesquisa.

Com esse novo enfoque, a pesquisa começou a investigar quais elementos precisam ser reformulados, além de conduzir uma avaliação do percurso nos estágios do curso de pedagogia. Durante essa etapa, o discente estabelece uma conexão com a profissionalização ao lado do professor que atua na sala de aula regular e que trabalha com o EPAEE, além de interagir com educadores que se dedicam ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise concentra-se na implementação das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, nas diretrizes dos cursos de formação inicial em pedagogia e na proposta de formação continuada em educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, conforme delineado pela Secretaria Municipal de Educação de uma cidade na região Noroeste do estado de São Paulo.

Dentro dos objetivos específicos, foram estudadas as políticas e Diretrizes do curso de Pedagogia nos níveis Federal e Estadual do Estado de São Paulo na área da inclusão escolar, e os documentos institucionais públicos das instituições “1”, “2” e “3”, que circundam a Secretária de Educação do Município de uma cidade do interior de SP, onde situa-se o público participante da pesquisa.

Observou-se os objetivos gerais e específicos das IES, e selecionou-se as competências em comum, que embora sejam de forma geral, está implícita na educação inclusiva e especial. Em seguida, levantou-se a grade curricular para uma análise de como as disciplinas específicas de educação inclusiva estão sendo ministradas em relação ao cômputo geral das demais disciplinas e em relação à carga horária total do curso de Pedagogia, embora algumas disciplinas tenham em seu conteúdo, assuntos que abordem a educação inclusiva, como é o caso da didática, legislação e políticas organizacionais, porém são disciplinas que no seu rol de conteúdo, apontam apenas um item desse campo dentre outros estudados. Mas nesse estudo, não estão computadas essas disciplinas para os valores e sim apenas as disciplinas em que o ementário trata especificamente da educação inclusiva e especial. Esse resultado referencia uma pequena proporção do que os cursos de Pedagogia oferecem dentro da sua grade curricular voltados para a educação inclusiva, e, uma ausência da educação especial, portanto, as Diretrizes e políticas públicas que apresentam objetivos em um universo muito complexo, são singularidades que demandam estudos e pesquisas por parte de discentes e docentes na área da educação inclusiva e educação especial, o que demanda uma carga horária maior, mais tempo para pesquisa científica e uma práxis de estágio em sua contextualidade.

Ainda dentro dos objetivos específicos, estudando as políticas públicas e as diretrizes da formação continuada dos docentes e discentes, percebeu-se a importância de uma construção coletiva e colaborativa que gere intenções de se tornarem indicadores para a melhoria da prática de ensinar e o mais importante, com o foco na aprendizagem significativa do EPAEE, seja na sala regular ou na sala de recursos multifuncionais.

A abordagem CCS (Schlünzen, 2000) foi precursora deste trabalho de pesquisa, destacando a relevância da construção colaborativa e interventiva ao definir temas e sequências didáticas nos encontros de formação continuada voltados para discentes e professores do AEE. Esse modelo permitiu que os participantes explorassem seus contextos pessoais, profissionais e acadêmicos, formulando argumentos que sustentam suas particularidades. A formação em grupo visa à troca de conhecimentos, promovendo uma aprendizagem mútua. Nesse ambiente, busca-se fornecer elementos que contribuam para a identificação de temas e questões relevantes, transformando-os em indicadores para novas reflexões. Isso

possibilita a revisão de diretrizes e políticas públicas, visando aprimorar a formação inicial nos cursos de licenciatura em pedagogia e a formação continuada aos docentes, além de estabelecer critérios de qualidade para a educação inclusiva e educação especial na Secretaria da Educação de uma cidade do interior de São Paulo.

Considerando as perspectivas futuras e com base nas informações obtidas nos encontros interventivos/formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, além da análise de documentos institucionais, políticas públicas educacionais e diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em pedagogia, bem como o programa de formação continuada em educação especial e inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, foram identificadas demandas por parte de discentes e docentes que atuam no AEE em relação a fragilidades ocasionadas em seu percurso acadêmico, fortalece a Tese na busca de contribuições para a melhoria na formação inicial dos professores por meio de programas institucionais que atendam à qualificação profissional durante a trajetória acadêmica. Isso pode ser alcançado através da integração de atividades de extensão curricular e projetos colaborativos que envolvem a participação da sociedade e de profissionais que possam compartilhar sua expertise com os alunos do curso de formação inicial. Dessa forma, espera-se que os futuros educadores tenham a oportunidade de diminuir a lacuna entre teoria e prática, compreendendo o cenário das políticas educacionais que nortearão sua atuação profissional. Essa abordagem também visa enfatizar a relevância da formação acadêmica em relação à educação inclusiva, proporcionando maior confiança ao enfrentarem situações que envolvem Educação ao EPAEE em turmas regulares durante sua prática pedagógica. recursos multifuncionais.

A abordagem CCS (Schlünzen, 2000) é a preconizadora desse trabalho e com base nesse modelo, percebe-se a importância de construir interventiva/colaborativa delimitando temas e sequências didáticas para os encontros de formação continuada dos discentes e docentes, no estudo de políticas e diretrizes da educação inclusiva e especial, onde os participantes possam buscar em seu contexto pessoal, profissional e científico argumentos para a subsidiar o que se deseja em sua singularidade; e dentro do trabalho de formação coletiva, onde o grupo possa contribuir para a aprendizagem; e dentro de um contexto, traga elementos para essa construção com o objetivo de apontar temas e assuntos que devem ser significativos e se traduzam em indicadores para tornar pontos de novas reflexões e permita uma revisão de diretrizes e políticas

públicas para a melhoria da formação discente e docente e torná-los indicadores de qualidade para a educação inclusiva e especial da SME de uma cidade do interior de São Paulo, e estender a outros municípios, a quem interessar..

## REFERÊNCIAS DA TESE

- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. *In*: BRUNO, E.B; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- AUGUSTO F. A.; SANTOS D. A. N. Educação especial e inclusiva e formação de professores: reflexões mediante a autoscopia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S.l.], v. 8, n. 25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3819>. Acesso em: 28 mar. 2024
- BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. *In*: Ambrósio, B. D'; LOPES, C. E. (org.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil. 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.4, n.1, 2008.
- COIMBRA, A. C. C.; SCHLÜNZEN, E.T.M; KLASS JUNIOR, S. **Abordagem CCS na disciplina do curso de pedagogia: políticas educacionais, inclusão e TDIC**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural. 2023.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- FLUMINHAN, C.; SCHLÜNZEN; E., SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Insights towards cultural aspects and related impacts of lesson study practices: a systematic review. **EDUR • Educação em Revista**, [S.l.], v. 40, e34104, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31235/osf.io/j9f3p>
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, p. 81, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 7, n. 42, 1999.

MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, [S.l.], v. 6, n. 7, e1000097, 2009.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor: abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma educação inclusiva**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000

SCHLÜZEN, E. T. M.; SHLÜNZEN JUNIOR, K. ; SANTOS, D. A. N.; REZENDE A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no Processo de Inclusão**. Paraná: Appris, 2020.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 25, n. 43, maio/ago. 2012.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE INDICADORES PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

**Pesquisador:** Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 53970221.7.0000.5515

**Instituição Proponente:** UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.280.633

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma abordagem qualitativa com uma intervenção colaborativa e consiste em apontar indicadores para a formação dos discentes dos cursos de licenciatura no curso de Pedagogia, docentes que atuam com EPAEE, na revisão de diretrizes e de políticas públicas. Os dados serão analisados por meio da triangulação de dados.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral: Analisar quais mudanças são necessárias nas políticas educacionais para a formação de professores, a partir de um processo formativo dos discentes do curso de Pedagogia e docentes nas salas de aula regulares, segunda a abordagem CCS, visando a inclusão dos EPAEE nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de um município do interior de São Paulo.

Objetivos Específicos:

1. Verificar, em um contexto organizacional e de acordo com as políticas públicas da Inclusão Escolar, o papel do professor da sala comum e do professor da sala multifuncional junto a Diretora de educação especial da Secretaria Municipal de Educação da cidade do interior de São Paulo, por meio da análise dos documentos legais e institucionais.
2. Analisar de forma interventiva no desenvolvimento de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, junto com a Diretora de Educação Especial, o processo formativo dos discentes estagiários e docentes para o processo de inclusão dos EPAEE, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por meio das ações continuadas pelos órgãos centrais.
3. Identificar os princípios norteadores para a melhorias dos documentos da secretaria municipal e das Diretrizes Curriculares para os estágios nos cursos de Pedagogia, a partir de um processo formativo e, por meio dele, melhorar a formação inicial e continuada para a inclusão do EPAEE em salas regulares, com apoio da educação especial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No TCLE foram bem descritos, porém no resumo da Plataforma Brasil e no Projeto, sobretudo os riscos, não foram tão explorados SOLICITAÇÃO ATENDIDA.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os critérios de inclusão e exclusão não estão bem estabelecidos. Não especificaram de que maneira coletarão os dados (questionários a serem aplicados, ficha de coleta...) (FICHA DE COLETA APRESENTADA EM RESPOSTA AO 1º PARECER). Garantiram o retorno dos resultados. O pesquisador responsável tem adequado conhecimento na área de estudo. O tema é relevante e importante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. Folha de rosto: Patrocinador principal não foi preenchido. Caso não haja necessidade de recurso externo ou o mesmo seja custeado pelos pesquisadores considerar o preenchimento como "Financiamento próprio" SOLICITAÇÃO ATENDIDA.
2. TCLE: Presente e adequado. Para as próximas submissões ao citar uma sigla definir seu significado na sua primeira citação.
3. Termo de assentimento: Não se aplica.
4. Autorização do responsável pelo local a ser desenvolvida a pesquisa: Presente e adequado.
5. Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD): Pela descrição no resumo da Plataforma Brasil não se aplica. Entretanto, na descrição do procedimento metodológico não ficou claro de que maneira será levantado as ações realizadas pelo núcleo da Secretaria Municipal de Educação responsável pela educação inclusiva em relação ao trabalho realizado junto os estagiários do curso de Pedagogia e da continuidade da formação docente. Assim, por meio da observação, e em conjunto com a Diretora de Educação Especial, estaremos realizando uma intervenção colaborativa junto aos discentes da formação inicial e professores que atuam com os EPAEE nas escolas do município, por meio da abordagem CCS Após as respostas aos pareceres emitidos ficou claro que o TCUD não se aplica ao projeto.
6. Declaração de Pesquisadores (Termo de compromisso): Presente e adequado.
7. Ofício do HR: não se aplica.
8. HRCPP: não se aplica.
9. Termo de anuência institucional (Declaração da Instituição e de Responsabilidade do Custo da Pesquisa): presente e adequado.

**Recomendações:**

Sempre que utilizar uma sigla a mesma deve ter definido o seu significado, inclusive quando citada em documentos.

Sugiro a elaboração de uma ficha de coleta de dados ou a utilização de algum questionário padronizado RECOMENDAÇÃO ADERIDA.

AO REALIZAR AS ATUALIZAÇÕES NO PROJETO POR GENTILEZA DEIXÁ-LAS EM DESTAQUE PARA FACILITAR A TRAMITAÇÃO RECOMENDAÇÃO ATENDIDA.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- 1) Preencher o campo “Patrocinador Principal” da Folha de Rosto que se encontra em branco SOLICITAÇÃO ATENDIDA.
- 2) Adequar no resumo da Plataforma Brasil e no projeto os riscos mencionados no TCLE SOLICITAÇÃO ATENDIDA.
- 3) Padronizar o número total de participantes. Nos documentos descrevem 100 discentes e 10 professores; no projeto descrevem 100 discentes e 9 professores SOLICITAÇÃO ATENDIDA (padronizado 110 participantes: 100 discentes e 10 professores, sendo 1 deles coordenador).
- 4) Estabelecer melhor os critérios de inclusão e exclusão e especificar de que maneira coletarão os dados (questionários a serem aplicados, ficha de coleta...) SOLICITAÇÃO ATENDIDA (elaborada/apresentada a ficha de coleta e bem delineado os critérios de inclusão e exclusão).

“O PRESENTE ESTUDO NÃO APRESENTA PENDÊNCIAS OU ADEQUAÇÕES A SEREM REALIZADAS”.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 07/03/2022, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Solicitamos que sejam encaminhados ao CEP:

1. Relatórios anuais, sendo o primeiro previsto para 28/02/2023.
2. Comunicar toda e qualquer alteração do Projeto e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nestas circunstâncias a inclusão de participantes deve ser temporariamente interrompida até a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer Evento Adverso Grave ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
4. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 (cinco) anos, após conclusão da pesquisa, para possível auditoria dos órgãos competentes.
5. Este projeto está cadastrado na CPDI-UNOESTE sob o número 7222.

Obs.: O PROJETO SÓ PODE SER INICIADO (EXECUTADO) QUANDO RECEBER O PARECER FINAL APROVADO TANTO NO CEP QUANTO NO COMITÊ ASSESSOR INSTITUCIONAL DE PESQUISA (CAPI).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1867149.pdf	23/02/2022 08:25:18		Aceito
Outros	Respostas_CEP_2_Rosanas.docx	23/02/2022 08:24:33	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_V4_Rosana.docx	23/02/2022 08:23:40	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosana_v4.pdf	23/02/2022 08:22:58	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Respostas_CEP.pdf	27/01/2022 15:37:33	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_V3.pdf	14/01/2022 09:00:38	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito

Folha de Rosto	folhadeRosto_V3.pdf	14/01/2022 09:00:16	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Instituicao.pdf	01/12/2021 13:41:25	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadores_assinada.pdf	01/12/2021 13:40:44	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Infra_rosana.pdf	01/12/2021 10:44:43	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Rosana_Cristina_Miranda_Dugois_V3.docx	29/11/2021 15:40:29	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ROSANA.docx	29/11/2021 15:39:24	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 09 de Março de 2022

---

**Assinado por:**  
**Fernanda de Maria Serra**  
**(Coordenador(a))**

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “ **CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE INDICADORES PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**”

Nome da Pesquisadora: Profa. Rosana Cristina Miranda Dugois

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

- 1. Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o processo de elaboração e execução de um programa de formação colaborativa entre coordenadora da área do Atendimento Educacional Especializado (AEE), discentes do curso de pedagogia que estejam em estágio ou cuidadores e professores do AEE, utilizando a abordagem CCS em um processo de construção e reflexão sobre a ação da prática docente, realizando análise e revisão das políticas de formação e inclusão, nacionais e internacionais.
- 2. Participantes da pesquisa:** Uma coordenadora da área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, cem discentes do curso de pedagogia e nove professoras AEE que atuam nas salas de Recursos Multifuncionais, totalizando 110 pessoas.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora Rosana Cristina Miranda Dugois realize junto a professora orientadora da área do AEE da Secretaria Municipal de Educação, durante a primeira hora do encontro de formação de discentes que se encontram estagiando nas escolas do município e cuidadores e professores do AEE, em encontros agendados previamente, que esteja no cronograma do ano de 2022. A pesquisa inteinterventiva se constituirá na reflexão do caminhar e vivência pessoal e profissional na perspectiva da abordagem CCS e a reflexão das políticas atuais, que venham contemplar a prática docente junto a formação e desenvolvimento do EPAEE. A cada encontro os pontos levantados e refletidos serão analisados e transformados em indicadores para revisões das diretrizes e políticas. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A participação na pesquisa pode oferecer ansiedade, desconforto em disponibilizar parte do tempo da formação colaborativa
5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) poderá ter o benefício direto de refletir e aprimorar a sua prática e formação, entender um contexto, profissional, social e científico ao participar da construção de indicadores que serão fundamentais para a continuidade de uma formação após a conclusão do ensino superior na formação inicial especialmente destinada aos estudantes que são público-alvo da Educação Especial, além de permitir uma compreensão mais aprofundada dos pressupostos quanto à formação continuada previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigência desde 2008. Será elaborado um material escrito a ser divulgado em um dos encontros de formação. Nosso desejo é que esse material seja de grande aplicabilidade e traga importantes informações para a formação discente e docente. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. **Indenização:** caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre

para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisadora: ROSANA CRISTINA MIRANDA DUGOIS**

**CONTATO (18) 99155-0008**

**Endereço: Rua Americana, 445 – Bairro: Jardim Nossa Senhora de Fátima, Birigui / SP – CEP: 16.200-773. E-mail: rosanadugois@hotmail.com**

**Orientadora: PROFA. DRA. ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN.**

**CONTATO (18) 99102-0261**

**Endereço: Avenida Onzede Maio, 2317, apto 71. Edifício Bali. Bairro: Jardim Caçara, Presidente Prudente/SP CEP: 19061-360. E-mail: elisa.tome@unesp.br.**

**CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:**

Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia.

Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175

Telefone do CEP: (18) 3229-2079

E-mail: cep@unoeste.br

Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

**O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.**

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL

**Utilizado como instrumento de coleta de dados para o estudo 5 e estudo 6 que compoem a tese.**

Questionário de levantamento de dados para pesquisa

Objetivo da pesquisa: Consiste em analisar quais mudanças são necessárias nas políticas educacionais para a formação de professores, a partir de um processo formativo dos discentes do curso de Pedagogia e docentes nas salas de aula regulares, segunda a abordagem CCS, visando a inclusão dos EPAEE nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de um município do interior de São Paulo

Instruções

O presente questionário auxiliará no levantamento de dados iniciais sobre o nível de conhecimento e percepções sobre a formação inicial e a educação especial e inclusiva.

Responda com toda a sinceridade cada questão, não existe questão certa ou errada. O questionário será organizado em seções:

### Seção 1 - Dados pessoais

Nessa sessão a pesquisadora quer conhecer cada discente.

1. Sexo/Gênero: \_\_\_\_\_
2. Qual a sua idade em anos: \_\_\_\_\_
3. Você é estudante do curso de formação inicial em Pedagogia ou já concluiu? ( ) estudante  
( ) Licenciado.
4. Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, cada aluno pode escolher entre duas opções para a sua formação (Docência em Educação Infantil/Ensino fundamental anos iniciais ou Gestão Escolar). Você já escolheu a sua? ( ) Sim  
( ) Não
5. Se a resposta para a questão (4) foi SIM, justifique sua escolha

---

6. Se a resposta para a questão (4) foi NÃO, qual seria a área que você mais se identifica. Justifique sua resposta:

---

7. Fale sobre a seu percurso profissional, se você é docente atua em sala de aula ou discente estagiário em alguma escola mencione o tempo que trabalha nessa unidade e qual o nível. Se não atua como profissional da Educação, relate suas experiências profissionais.

### Seção 2 – Conhecimento Pessoal e Profissional na área da educação especial e educação inclusiva. Nesta seção serão tratadas as informações e dados sobre o conhecimento prévio

8. Você tem acesso as políticas públicas da educação especial e educação inclusiva? ( ) Sim

Não

9. No caso de afirmação na questão número (8), responda qual você tem mais conhecimento.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394 de 1996)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF - 1988)

Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva PNEEPEI (2008)

10. Nas disciplinas que tratam da educação especial do currículo do curso de pedagogia, em sua concepção colabora com a sua atuação como professora ou discente nos estágios.

Colabora plenamente

Colabora parcialmente

Não Colabora

Não se aplica.

Não cursei tais disciplinas.

11. Em média, quantas horas por dia ou semana você estuda?

---

12. Dentro da literatura que trata de práticas de educação especial e inclusiva, qual tema você busca aprofundar seus conhecimentos

---

13. Quais desses equipamentos você utiliza para acesso à Internet?

Notebook

Celular

Computador

Tablet

14. Quais desses equipamentos você utiliza para estudo?

Notebook

Celular

Computador

Tablet

15 - Qual a abordagem metodológica que você gostaria de usar ou usaria com seus estudantes?

---

16. Na sua opinião, quais disciplinas relacionadas abaixo mais contribuíram na sua formação?

Filosofia da Educação I

História da Educação I

Práticas de Leitura e escrita

Psicologia e Educação

Sociologia da Educação I

Metodologia e Práticas da Educação Inclusiva

Filosofia da Educação

Metodologia do Trabalho Científico

( ) Transtornos de Aprendizagem

17. Por que essa contribuição foi tão importante?

---

18. Na sua opinião, quais disciplinas relacionadas abaixo que menos contribuíram na sua formação?

( ) Filosofia da Educação I

( ) História da Educação I

( ) Práticas de Leitura e escrita

( ) Psicologia e Educação

( ) Sociologia da Educação I

( ) Metodologia e Práticas da Educação Inclusiva

( ) Filosofia da Educação

( ) Metodologia do Trabalho Científico

( ) Transtornos de Aprendizagem

19. Por que essa contribuição foi tão importante?

20. Por que você acha que essas disciplinas não contribuíram para a sua formação?

---

21. Quais as disciplinas realizadas até agora favoreceram o seu trabalho em sala de aula como docente e / ou discente em estágio?

( ) Filosofia da Educação I

( ) História da Educação I

( ) Práticas de Leitura e escrita

( ) Psicologia e Educação

( ) Sociologia da Educação I

( ) Metodologia e Práticas da Educação Inclusiva

( ) Filosofia da Educação

( ) Metodologia do Trabalho Científico

( ) Transtornos de Aprendizagem

22. De que forma contribuíram?

---

### **Seção 3 – Conhecimento sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na escola.**

Nesta seção serão tratadas as informações e dados sobre o conhecimento prévio dos estudantes sobre a educação especial e educação inclusiva com foco no atendimento dos EPAEE (Estudante Público-alvo da Educação Especial).

23. Você apoia a inclusão escolar? ( ) Sim

( ) Não

24. Justifique sua resposta em caso de afirmação na questão anterior.

---

25. Você já manteve contato com algum Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial (EPAEE)? Como você explicaria esse contato.

---

26. Você tem conhecimento de algum recurso para trabalhar com Estudantes Público- Alvo Da Educação Especial (EPAEE)? Quais?

---

27. Qual seria a sua reação ao trabalhar com um aluno com em situação de qualquer deficiência?

---

**APÊNDICE D – QUADRO DE EMENTAS DAS DISCIPLINAS MENCIONADAS NO QUESTIONÁRIO INICIAL DAS IES “1”, “2” E “3”.**

**Utilizado para a construção do questionário inicial descrito no apêndice III e como documento de consulta para o desenvolvimento do estudo 2 e estudo 4 que compoem a tese.**

**Quadro** – Disciplinas do Curso de Formação Inicial em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES 1, IES 2 e IES 3), Carga Horária e Ementas, apresentadas nas questões aos docentes e discentes no questionário inicial da Pesquisa.

	Título da Disciplina	Carga Horária Sem		Período em que é oferecida	Ementa
		Teórico	Prática		
IES 01	Filosofia da Educação	80		2º Sem	Reflexão da filosofia da educação como um campo do saber de construção e reconstrução de conceitos e suportes teóricos, discursivos e práticos. Reflexão sobre os conceitos de: autoridade, autonomia, sujeito, objeto, consciência, vontade, desejo, razão, liberdade, dialética e ética, fundamentais para a compreensão e apreensão do complexo campo pedagógico-educacional contemporâneo.
	História da Educação	80		1º Sem	Discussão sobre o homem como ser histórico e os condicionantes que caracterizam o coletivo histórico. Estudo das abordagens do ensino da história da educação. Compreensão sobre a evolução do processo educativo ao longo da história da humanidade. Verificação dos condicionamentos econômicos e a intrínseca relação com os movimentos políticos da história da humanidade. Estudo da evolução histórica da educação no Brasil.
	Práticas de Leitura e Escrita	40	40	6 Sem	Concepções e processos de leitura. Modelos de leitura e suas relações com o ensino. Didática da aula de leitura. A leitura em ambientes digitais. Concepções de leitura nos documentos oficiais (PCN, BNCC, etc). Objetivos e funcionalidade da leitura em sala de aula e fora dela. Análise de material didático de leitura. Elaboração de propostas didáticas para leitura no ensino fundamental. Projetos de intervenção vinculados ao ensino da leitura.

	<b>Psicologia da Educação</b>	<b>80</b>	2º Sem	Estudos dos princípios e técnicas psicológicas aplicadas à compreensão e orientação do educando. Estudo do comportamento humano em situação educativa. Reflexão sobre o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo. Abordagem dos conceitos de aprendizagem, personalidade e seu ajustamento. Análise sobre a avaliação e relativas medidas de
				orientação do processo ensino aprendizagem
	<b>Sociologia da Educação</b>	<b>80</b>	2º Sem	Conceituação e delimitação do campo de estudo da sociologia da educação. Compreensão dos fundamentos da sociologia da educação tendo como base o discurso dos autores clássicos das ciências sociais e o discurso dos autores contemporâneos. Análise sociológica da dinâmica social e das relações entre educação e sociedade. Reflexão acerca da produção das desigualdades sociais e a desigualdade das oportunidades educacionais. Formas, processos e agentes educacionais: autonomia e heteronomia. Educação e sociedade.

	<b>Metodologia e Práticas da Educação Inclusiva</b>	40	40	6º Sem	Fundamentos teóricos e legais para educação inclusiva; principais conceitos em educação inclusiva; análise das alternativas pedagógicas (Programas e Ações nas esferas Federal, Estadual e Municipal) formalizadas para o atendimento educacional dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais; a construção de um sistema educacional inclusivo; estudo; adaptações curriculares; princípio da normalização e da inclusão; reestruturação da escola: formação docente: nova práxis; educação inclusiva: conceito e origens históricas do paradigma aplicado à educação inclusiva; o contexto da educação especial e o paradigma da educação inclusiva; das necessidades educativas especiais à diversidade; a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; a inclusão até e após a declaração de Salamanca e suas implicações educacionais; currículo, cultura e aprendizagem; fundamentos para uma pedagogia da educação inclusiva; a dimensão teórica do trabalho de inclusão; um novo currículo para a formação docente para a educação inclusiva; a prática pedagógica na educação especial e na educação inclusiva
	<b>Metodologia do Trabalho Científico</b>	80		2º Sem	Método de pesquisa científica. Tipos de pesquisa. A natureza da leitura, entendimento do significado do estudo, análise de textos, pesquisa bibliográfica. Método e técnicas de pesquisa empírica. A natureza do conhecimento científico. O
					método científico e suas aplicações na pesquisa. Estruturação de um projeto. Normas ABNT. Diretrizes para elaboração de seminários. Elementos constitutivos de uma monografia científica.

	<b>Transtornos de Aprendizagem</b>	<b>80</b>	3º Sem	Aprendizagem e Educação; O aprender e o não aprender; Distinção entre obstáculos de aprendizagem e obstáculos de escolarização; os obstáculos da aprendizagem; obstáculos de natureza motora e cognitiva; Situação de não aprendizagem relacionada à atenção, memorização, linguagem, leitura e cálculo; O papel da Família no processo de aprendizagem. Prevenção, avaliação e intervenção pedagógica. Possibilidades de intervenção docente.
IES 02	<b>Filosofia da Educação</b>	<b>80</b>	2º Sem	Conceitos básicos: filosofia, filosofia da educação e pedagogia. A Filosofia da Educação e o questionamento sobre o homem e do processo educativo no decorrer da história. Por que filosofia da educação? Aspectos formais e filosóficos da aprendizagem. Filosofia, cultura, ideologia e política na educação no Brasil. As perspectivas filosóficas e sua vinculação à prática pedagógica. Abordagens fundamentais: empirismo, humanismo, tomismo, materialismo, neo-platonismo, naturalismo, existencialismo, fenomenologia, educação progressiva e escola nova. Abordagens fundamentais: Empirismo, Humanismo, Tomismo, Materialismo, NeoPlatonismo, Naturalismo, Existencialismo, Fenomenologia, Educação Progressiva e Escola Nova.
	<b>História da Educação</b>	<b>80</b>	2º Sem	A educação primitiva. A educação tradicionalista na sociedade grega e romana. O processo de formação do homem na Idade Média e no Renascimento. O legado colonial: A educação jesuítica, as reformas pombalinas e as múltiplas formas de educação. Educação e construção do Estado Imperial. República e educação. A educação brasileira no contexto da sociedade agro-exportadora. Organização escolar na consolidação do modelo urbano

				industrial e a ampliação de oportunidades. A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1980 aos dias atuais.
<b>Práticas de Leitura e Escrita</b>	<b>60</b>	<b>20</b>	3º Sem	O desenvolvimento de mecanismos de seleção textual, seleção vocabular e organização do texto. O texto como canal comunicativo. Elementos básicos da comunicação. Aspectos formais da escrita. Escrita, revisão e reescrita. Trabalho com repertório na literatura infanto-juvenil. Percepções acerca da Literatura Geral e da Literatura Infanto-Juvenil. A escolha do livro infanto-juvenil. Figuras de pensamento e linguagem. Leitura e interpretação de texto.
<b>Psicologia da Educação</b>	<b>80</b>		4º Sem	A constituição da Psicologia como ciência. As principais abordagens teóricas da Psicologia e suas raízes epistemológicas. O ciclo vital. Contribuições da Psicologia educacional na formação do educador. Abordagens Fundamentais: Cognitivism, Behaviorismo, Psicologia Desenvolvimentista, Evolucionismo, Fenomenologia.
<b>Sociologia da Educação</b>	<b>80</b>		2º Sem	Introdução ao estudo da Sociologia no plano teórico-conceitual, abordando a temática dos grupos, das organizações e instituições sociais, nos processos sociais básicos, detendo-se de forma especial na análise da escola e das demais agências educativas a partir das diferentes correntes sociológicas

	<b>Metodologia e Práticas da Educação Inclusiva</b>	<b>80</b>	6º Sem	História da deficiência e da educação especial. Concepção de integração e inclusão. A terminologia na educação especial: mudanças conceituais. Conceituação e classificação das principais necessidades especiais. Família no processo de inclusão. Declaração de Salamanca. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Legislação. Formação docente e a prática pedagógica inclusiva. Aspectos epistemológicos, procedimentos metodológicos e estratégias pedagógicas do Ensino na Educação de pessoas com necessidades especiais. Projetos de trabalho na educação especial: o que e como ensinar na educação especial
	<b>Metodologia do Trabalho Científico</b>			Conceito e concepção de ciência e a construção do saber científico. Tipos de pesquisa, documentação, didática pessoal,
		<b>80</b>	4º Sem	levantamento bibliográfico, fichamento, pré-projeto e projeto. Pesquisa multidisciplinar. A pesquisa em educação e suas implicações no processo pedagógico. Postura investigativa do educador. Inter-relação entre ensino e pesquisa no campo educacional a partir de suas instâncias epistemológicas, metodológicas e técnicas. Diretrizes metodológicas para a leitura, compreensão e documentação de textos. Elaboração de seminários, artigo científico, resenha e monografia. Processos e técnicas de elaboração do trabalho científico.
	Transtornos de Aprendizagem	<b>80</b>	3º Sem	Aprendizagem e Educação; O aprender e o não aprender; Distinção entre obstáculos de aprendizagem e obstáculos de escolarização; os obstáculos da aprendizagem; obstáculos de natureza motora e cognitiva; Situação de não aprendizagem relacionada à atenção, memorização, linguagem, leitura e cálculo; O papel da Família no processo de aprendizagem. Prevenção, avaliação e intervenção pedagógica. Possibilidades de intervenção docente

IES 03	Filosofia da Educação				A disciplina procura contextualizar o futuro professor na história do pensamento ocidental, apresentando as principais correntes e métodos filosóficos que constituem a História da Filosofia. Pretende desenvolver a reflexão crítica frente aos fenômenos sócio-científico-culturais, instigando o filosofar sobre temáticas relacionadas à educação, como a ética, a política, o conhecimento, dentre outras.
	História da Educação				O componente curricular Estudo dos processos e práticas históricas de educação, investigando as diferentes maneiras pelas quais os agentes históricos organizaram seus modos de aprender e de transmitir as técnicas e os saberes, em especial no mundo ocidental, desde a Antiguidade Clássica até os primórdios do século XX. A partir da visão de mundo hegemônica nas sociedades estudadas, procuraremos identificar a relação do homem com o ambiente, com o uso de
					técnicas e tecnologias, e como isso se refletia no modelo de educação predominante

	Práticas de Leitura e Escrita				<p>A disciplina tem como foco o desenvolvimento da leitura e produção de textos científicos da área acadêmica e pedagógica referente ao curso. Instrumentaliza o aluno para a leitura de textos da área, como artigos científicos e obras acadêmicas, bem como a produção escrita e oral, interpretação e crítica de tais textos, a saber: fichamento, resenha crítica, seminário acadêmico etc. A partir de textos dos próprios alunos, trabalha tópicos importantes da organização textual, como coesão e coerência, além de elementos para domínio da norma culta, como ortografia, pontuação, crase, concordância, registro e regência. Um de seus objetos é a leitura de artigos relacionados às demais disciplinas do semestre, bem como produção que contemplará os temas abordados em tais disciplinas, favorecendo a integração de conhecimentos e a abordagem interdisciplinar. A disciplina prevê, em sua metodologia, a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social.</p>
	Psicologia da Educação				<p>A disciplina aborda as contribuições da Psicologia para a educação, por meio de diferentes perspectivas teóricas a respeito do desenvolvimento humano e o seu papel na formação docente. Serão discutidos as abordagens clássicas e o movimento de ideias que fundamentam a psicologia do desenvolvimento e os processos de ensino aprendizagem. A disciplina prevê, em sua metodologia, a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social</p>

	<b>Sociologia da Educação</b>				O componente curricular aborda o contexto histórico do surgimento da sociologia. A sociologia como
					ciência: objeto e método. Proporciona aos estudantes a construção de uma reflexão crítica sobre os principais temas e conceitos das teorias sociológicas clássicas e contemporâneas. Insere os estudantes nos recentes debates sociológicos, destacando as principais contradições e conflitos presentes na sociedade contemporânea.
	<b>Metodologia e Práticas da Educação Inclusiva</b>				O componente curricular trata da concepção de deficiência, da acessibilidade e dos serviços garantidos legalmente a esse estudante, em por via da Educação em Direitos Humanos. Ademais, problematiza as características e mitos do estudante Público-Alvo da Educação Especial, em contraposição a estratégias de acessibilidade, desenho universal de aprendizagem, metodologias alternativas e o coensino em contexto da sala de aula comum. Perpassa a trajetória da garantia de direitos da pessoa com deficiência, o entendimento da deficiência como fenômeno social; as construções e concepções históricas e pedagógicas referentes à deficiência. Propõe a discussão sobre as formas organizativas do trabalho pedagógico, a parceria com a Rede de Apoio Escolar, as características do Atendimento Educacional Individualizado e o papel do professor da sala de aula comum. A disciplina prevê, em sua metodologia, a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social.

	Metodologia do Trabalho Científico				O componente curricular discute a atividade de pesquisa como elemento fundamental da atividade docente. A disciplina compreende temas relacionados à epistemologia e a história da ciência enquanto base teórica de reflexão sobre as dimensões do trabalho científico, bem como o conjunto de etapas desde a idealização até a coleta de dados. Aborda os pressupostos filosóficos, teóricos e éticos que caracterizam o processo de construção do conhecimento científico em Educação. Proporciona o estudo dos
					fundamentos teórico-metodológicos visando garantir os recursos necessários para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.
	Transtornos de Aprendizagem				Conceituação e classificação das dificuldades de aprendizagem. Fatores associados às dificuldades de aprendizagem: contexto social, fatores intra-escolares, relação professor-aluno, fatores pessoais. Delimitações entre transtornos do desenvolvimento, comportamento e dificuldades de aprendizagem. Dislexia e discalculia: avaliação e intervenção. Impactos psicossociais das dificuldades de aprendizagem.

Fonte: Documento público das Instituições de Ensino Superior – Curso de Licenciatura em Pedagogia.

## **APÊNDICE E – FUNDAMENTOS PARA OS ESTUDOS 2, 3, 4, 5 e 6. elaborado pela pesquisadora.**

### **Processos Formativos com a abordagem CCS**

Segundo Schlünzen (2000), a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) apresenta como pressuposto o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que despertem o interesse do estudante, motivando-os a explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar as suas ideias. Os pressupostos para uma abordagem CCS são: escolher um tema para estimular inquietações individuais e coletivas, de forma que cada um mergulhe no 'problema', buscando soluções para vencer, proporcionando diversas formas de interagir e se expressar; elaborar atividades usando diversos recursos tecnológicos ou pedagógicos, para possibilitar

acesso às informações e à comunicação, bem como o desenvolvimento; lidar com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma não linear; garantir a facilidade de acesso a informações nos diferentes meios como TV, rádio, Internet e redes sociais, usando os recursos tecnológicos e pedagógicos para o desenvolvimento analítico e crítico. "Desenvolver propostas e pesquisas tendo como eixo regulatório a abordagem CCS, pode abrir grandes possibilidades para um novo paradigma, especialmente quando se trata da pesquisa qualitativa em Educação." (Nascimento *et al.*, 2020p. 2)

Para atuar nesse plano de pesquisa interventiva/colaborativa a pesquisadora, após o estudo e a interpretação documental, estrutural e pedagógica, apresentou um produto a ser discutido com a CAAEE para juntas construir colaborativamente um plano com temário e objetivos para as formações dentro da abordagem CCS. O objetivo refere-se a uma elaboração coletiva dos indicadores para uma revisão de políticas públicas e Diretrizes referentes à Educação Especial e inclusiva, favorecendo assim a participação coletiva e um caminhar de todos os docentes e discentes em seu contexto pessoal, profissional e científico no apontamento de problemas a serem pesquisados e se tornarem indicadores que apontem melhorias para a SME no desempenho dessa modalidade

### **Princípios e base teórica**

Porém, a escola tradicional, que surge no final do século XIX, posiciona o professor no centro do processo educativo estabelecendo limites para a disciplina a qual ministra. Ao final do século XIX, a escola tradicional busca um novo modelo. Então surge a Escola Nova com uma proposta inovadora, posicionando o aluno como o centro do processo educativo.

No entanto, mesmo com a mudança do modelo escolar, nos dias atuais os aspectos da escola tradicional ainda permanecem nas escolas contemporâneas. Em relação às características da escola tradicional, que de certa forma ainda permanecem em nossas escolas, ainda são muitas. Na dimensão da Escola, a estrutura física permanece como espaço limitado à comunidade, muros altos, grades por todo o prédio, espaços que não podem ter acesso de estudantes e ou da comunidade.

As aulas acontecem em uma sala de aula (espaço limitado), apenas acatando metragem prevista em legislação, sempre mantendo o espaço fechado para que nada externo tenha contato com o estudante, reservando a disposição do mobiliário de forma a dividir, frente, meio, atrás, lados e privilegiando o ponto de atenção reservado ao professor que deverá manter-se na frente para ministrar sua aula.

Na dimensão do processo ensino–aprendizagem, onde se falava na escola tradicional que o conteúdo era transmitido pelo professor para que o estudante assimilasse e o decorasse, ainda permanece e, muito frequente, esse processo. Observa-se que quando o estudante estiver em situação de contexto, ele não apresenta uma aprendizagem efetiva e contextual, apenas aquele conteúdo de forma limitada por aquele único momento de aprendizagem em sala de aula. Estão aí as avaliações externas e as provas seletivas com questões que exigem a autonomia do conhecimento para aplicar em seu contexto de vida. Ainda notamos que as escolas contemporâneas estão estruturadas em séries / termos, e seus conteúdos limitados àquele período de aprendizagem, fragmentando o conhecimento e a aprendizagem, para a vida e o mundo social e do trabalho.

No relacionamento professor / estudante ainda se observa o domínio do professor e o estudante como expectador no processo do conhecimento. O professor é quem detém a autoridade e o poder de decisão, sendo o principal ser ativo do processo. A metodologia, na tradicionalidade escolar, pautava-se em aulas expositivas com seus conteúdos não flexíveis, limitados ao professor defender e ao estudante apenas acatá-los, sem dar a chance ao mesmo de fazer intervenções ou adaptá-los a sua

realidade / sociedade. Essa metodologia, ainda muito viva nas nossas escolas atuais, não leva em conta o conhecimento prévio dos estudantes, e nem tampouco sua natureza social e cultural.

As avaliações ainda permeiam no modelo tradicional, cobra-se através de questões objetivas ou abertas apenas o conteúdo descrito. Os aspectos quantitativos sobrepõem aos aspectos qualitativos. A avaliação continua sendo somativa, é evidenciada pelos erros e não pelos acertos, o que de certa forma a torna excludente e classificatória, não valorizando as diferenças, ou seja, as competências e habilidades de cada um.

Considera-se que seja de fundamental importância a sistematização do conhecimento, para o cumprimento do currículo e o aprendizado do estudante. O que se observa é que a formação do professor, em sua maioria, pauta-se nos modelos tradicionais o que promove a didática tradicional e ainda resiste à inclusão digital, o que torna uma prática centrada no conhecimento do professor. Hoje a denominação professor (o que detém a maestria do conhecimento) /deve ser um agente transformador (mediador de aprendizagens). Tornar o estudante o centro de sua referência, a partir do conhecimento prévio e de seu contexto sociocultural.

A Abordagem CCS vem quebrar os paradigmas de modelos prontos ou chamados instrucionais, vem ao encontro da motivação pela pesquisa, inquietações que podem ser individuais ou coletivas, uma forma de aprofundar em um problema buscando soluções, trazendo a multiplicidade de recursos para possibilitar sua execução proporcionando várias maneiras de comunicar-se e interagir com sua complexidade.

Essas transformações na escola contemporânea exigem mudanças de paradigmas. Conforme o pensamento do educador Freire (1921-1997), a função do professor é instituir vínculos dialógicos de ensino e aprendizagem; em que docente, ao ensinar, também aprende. Unidos, docente e discente aprendem juntos, em processo democrático e afetivo.

A forma de abordar uma pesquisa ou algo que se quer colocar em ação, exige uma forma de tratar a realidade do que se quer e precisa estudar, onde a construção do ser humano diante de seus estímulos e potencialidades tem que estar em evidência e, na educação, esses processos têm por prioridade seu contexto social.

As ações para as mudanças no fazer dos professores, mediante a formação inicial e continuada, tendo em vista o estímulo da criatividade,

inventividade e flexibilidade, só pode ser possível a partir da união entre conhecimento sistematizado e prática cotidiana, contextualizada e com significado.” (Schlünzen *et al.*, 2020, p.76).

Conforme Mizukami (2003), em análise sobre as abordagens de ensino enquanto algumas têm a clareza de um referencial filosófico ou psicológico, outras induzem a prática da imitação de outros modelos.

De acordo com Schlünzen (2000), na abordagem construcionista, a tecnologia é usada para o aprendiz resolver problemas, por meio da formalização, explicitação e construção do conhecimento. Nessa abordagem, o estudante exerce o papel de quem usa a tecnologia, por intermédio de um software, para explicitar suas ideias, ao invés de ser ensinado por um computador, como ocorre na abordagem instrucionista. Assim, o estudante é motivado a produzir algo palpável, do seu contexto e interesse. A este conceito atribui-se a construção que classifica o professor reflexivo, aquele que faz o uso da teoria e da prática em movimento questionador, flexibilizando os processos com a habilidade para “fazer diferente”, elementos prioritários decisivos que determinam os processos de reflexão na ação, sobre a ação, e sobre a reflexão na ação (Schön, 1992, p. 42):

Segundo Piaget (1974), na construção cognitiva, o pensamento evolui, pois acontece a apropriação do conhecimento, o que categoriza a aprendizagem. Na abordagem CCS, essa construção se faz através do uso de tecnologias para construção de algo significativo para o aluno, auxilia a estrutura do pensamento, do fato de ele ter contato com os variados recursos, emana a depuração nos processos de constituição.

Trata-se, portanto, do ato de compreender e averiguar eventos de maneira que o domínio da ação a ser efetivada, torne consciente a situação, já que a informação se converte em conhecimento.

Nessa Perspectiva, (Schlünzen, 2000), na abordagem CCS, vai além do uso instrucional da tecnologia; em uma ampla percepção, aponta que a aprendizagem em seu ambiente ocorre quando o conteúdo em desenvolvimento deve ser contextualizado às ansiedades reais, de forma que seja significativa e assim transforme-as em conhecimento. Segundo Santos e Schlunzen (2015, p. 937), “A abordagem CCS é fundamentada em três teorias: piagetiana, vigotskiana e freireana”, ofertando em sua proposta contributos do cognitivismo, interacionismo e humanismo. Propor uma objetivação de estudos sobre a ação entre pares, para que haja um desenvolvimento

coletivo, onde um aprende com o outro, motivando uma ação que transforme de forma crítica, e fortaleça a maneira como agir frente ao problema, aprender com a experiência do outro, eximindo-se da educação “bancária”, mencionada por Paulo Freire, onde as informações são “depositadas” de forma descontextualizada aos alunos (Santos; Schlünzen, 2015, p. 938). Para que o professor utilize a abordagem CCS, em que faz uso das TDIC, é necessário que tenha competências fluentes.

Ao apresentar ao professor a abordagem CCS como uma forma de utilizar a prática com emprego de tecnologia, o processo deverá formá-lo para que no uso de suas competências promova uma aprendizagem prazerosa, contextualizada e seja amplamente significativa ao estudante, sistematizando e formalizando os conceitos aprendidos, conforme vão se deparando no decorrer da aprendizagem. Para possibilitar a participação, a vivência e a experiência, o formador deve instigar os envolvidos no processo formativo para buscar dentro de seu contexto os problemas reais vivenciados. Abre-se assim, argumentos dentro da sua identidade de professor autor, para que não faça apenas a forma instrucionista (materiais prontos, instruir o que já está pronto) e sim, construir, selecionar e organizar junto com as pessoas em processo de formação, fato que torna o momento de aprendizagem coletivo e significativo dentro das singularidades.

Portanto, a concepção do processo formativo construcionista, contextualizada e significativa pressupõe:

**Construcionista** no sentido de que o professor aprenda a usar a tecnologia[...] aprenda com as tecnologias, usando-as como recursos para sistematizar suas reflexões, analisando as reações dos estudantes, compartilhando experiências [...] e ensine com a tecnologia, conhecendo o processo de aprendizagem e sabendo, não somente usar a tecnologia, mas aplicando-a em seu contexto, como opção de acessibilidade e democratização do ensino para todos.

**Contextualizada** no sentido de que o professor possa construir o conhecimento sobre as situações-problemas que vivencia, transformando-se e transformando o seu contexto [...] assim, pode considerar os elementos próprios do seu contexto para a configuração de um pensamento globalizado sobre os temas emergentes em educação, e transformar a sua prática em pesquisa. 126 TICs & EaD em Foco. São Luís, v. 5, n. 1, jan./jun. (2019).

**Significativa**, em que o professor consiga estabelecer uma relação entre a vida real do estudante que atende aos conceitos pedagógicos estudados, e considere também que o estudante tem interesses próprios e

também pode construir conhecimento sobre a sua própria realidade. (Schlünzen; Schlünzen Júnior; Santos, 2011, p. 251).

A experiência de Schlünzen (2000) iniciou-se na criação de um ambiente CCS, no qual a autora aponta que ao vivenciar a tese “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas” (p. 79), estabeleceu meios para novas práticas pedagógicas de professores da AACD, usando como estratégia o desenvolvimento de projetos para criar um ambiente CCS, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiências. O computador ou a tecnologia foram utilizados como recursos potencializadores para a aprendizagem dos conceitos disciplinares (Schlünzen *et al.*, 2020). Anteriormente, com os 20 anos de experiência, a pesquisadora afirma que:

[...] o ambiente Construcionista, contextualizado e significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido (Schlünzen, 2000, p. 82).

Nesse sentido, entre as contribuições da vivência desse ambiente, foi destacado na pesquisa que:

- a. os estudantes, dentro de um projeto contextualizado, cujo tema foi escolhido por eles mesmos, puderam vivenciar, pensar, criar, expressar e aprender;
- b. os estudantes passaram a ser mais participativos, sem exceção, porque puderam aprender brincando, de maneira significativa, já que o assunto fez parte do contexto em que estavam vivenciando;
- c. os conceitos das diferentes disciplinas foram formalizados ao mesmo tempo, sem ter que abordá-los separadamente e, principalmente, foram relacionados com a vivência dos estudantes;
- d. as relações se modificaram, tornaram-se mais harmoniosas e menos

baseadas em estereótipos ou preconceitos criados em função das características físicas ou intelectuais de cada um;

e. ao desenvolver projetos, criaram-se possibilidades para que o professor intervisse e auxiliasse os estudantes a compreender o que estavam fazendo e, com isso, assimilar os conceitos. Sem essa intervenção do professor, o projeto poderia ficar apenas no “fazer” e não no “compreender”;

f. o foco da pesquisa foi trabalhar com os professores para criar um ambiente CCS no cotidiano da sala de aula para crianças com deficiências.

De acordo com os resultados do processo de construção do ambiente CCS, Schlünzen e Santos (2016) afirmam que a vivência e os resultados permitiram vislumbrar perspectivas de transformação para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Esses e outros aspectos presentes no desenvolvimento do ambiente CCS permitiram, naquele momento, vislumbrar uma abordagem metodológica que de fato valorizasse as diferenças dos estudantes. De acordo com Schlünzen (2000, p. 178):

Nesta abordagem, conseguimos articular os conceitos com o currículo, contextualizando-os e atribuindo significado a eles. Isto permitiu também que eles pudessem ser usados em situações reais vividas pelas crianças, importante sob o aspecto da inclusão na sociedade.

Essa experiência de Schlünzen *et al.* (2020) ilustra as bases da abordagem CCS de forma sucinta, a qual desde a primeira ação partiu do contexto do estudante, trazendo-os a uma problematização que causou questões disparadoras do tema abordado e escolhido por eles. As construções processuais tornaram a participação prazerosa e efetiva, a interdisciplinaridade desenhou uma proposta significativa na construção de objetivos mais articulados e contextualizados às realidades dos estudantes. A harmonia e a equidade fizeram com que as diferenças de estereótipos diminuísse. O professor passou a ser um mediador na construção e não um mero instrutor de ações, passou a mediar a construção e a abstração do conhecimento.

### **Fundamentos sobre o Construcionismo**

O Construcionismo pode representar um conjunto de ideias ou ainda, uma

teoria que pesquisa a utilização de tecnologia (computador) adaptado aos ambientes educacionais. Idealizado por Seymour Papert, na década de 60, e difundida por Valente. Esta foi embasada, principalmente, na teoria Piagetiana e oportunamente oferecida ao desenvolvimento de uma educação contextualizada, onde os estudantes operam na construção de produtos que sejam significativos e onde a situação e os fatos lhes permitam uma aplicabilidade e uma compreensão. (Papert, 1986, p.8)

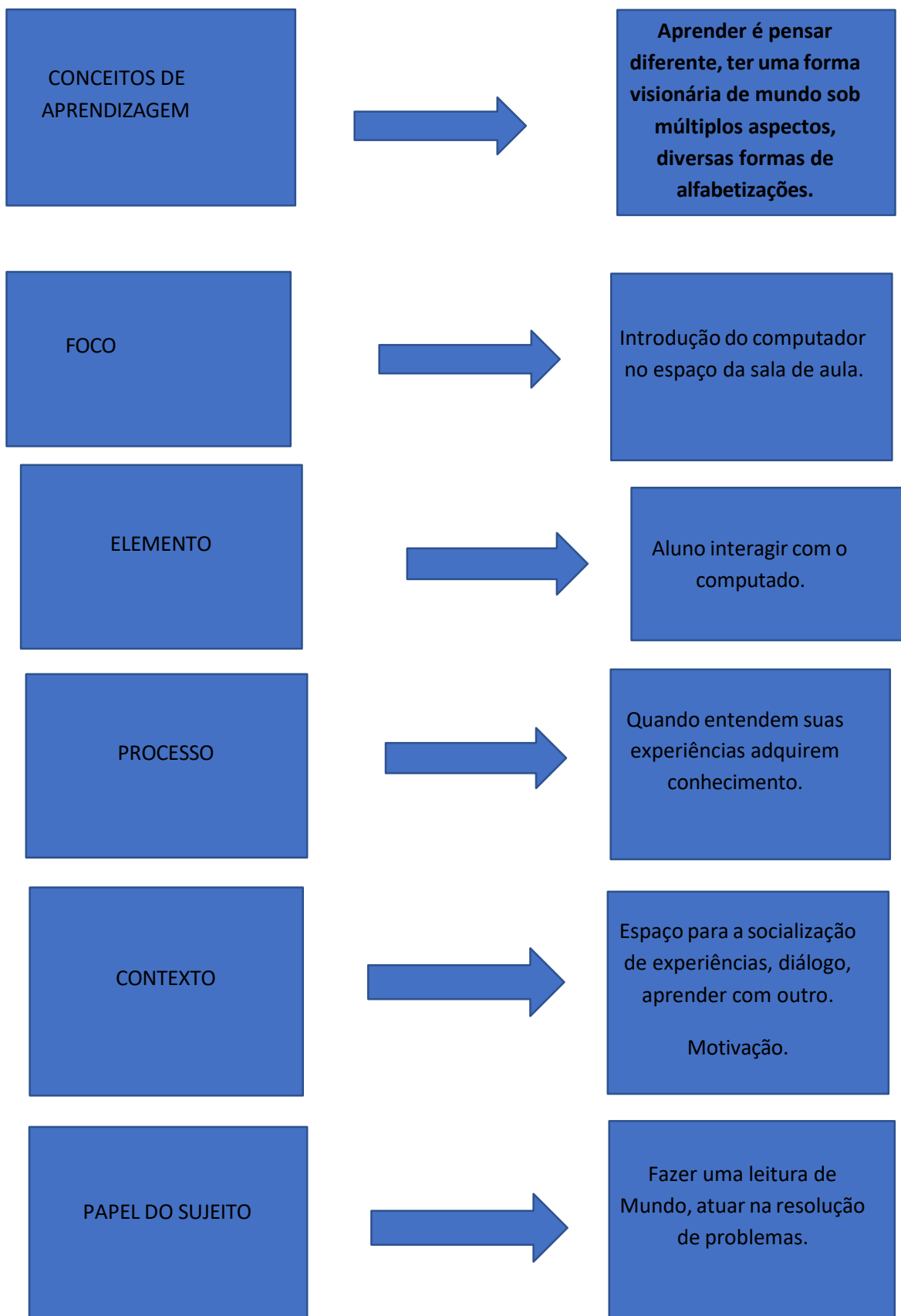
Um ponto importante do Construcionismo é que ele vai além do aspecto cognitivo, incluindo também as facetas social e afetiva da educação. Assim, ele abre espaço para o estudo das questões de tecnologia, gênero, cultura, personalidade, motivação, etc., as quais normalmente não são tratadas em abordagens educacionais mais tradicionais.

Motivado pelo período em que Papert atuou ao lado de Piaget, em Genebra, período esse que as ideias e as inovações se evidenciaram em relação à utilização da tecnologia na educação, o computador era tido como uma maneira de ensinar, ou seja, oferecer as respostas aos estudantes. Então Papert criou um olhar diferente nesse percurso, propôs uma construção de si, porém, a tecnologia deveria ser reativada como se fosse a criação favorável e intrínseca para o aprendizado.

O resultado prático do Construcionismo foi o Logo Gráficos que é utilizado habitualmente por milhares de pessoas. Tal sistema é um exemplo de como as ideias de Papert podem ser adaptadas, evidenciando o ensino da matemática com uma visão do desenvolvimento humano.

Com o Logo, a criança interage com uma tartaruga desenhada na tela do computador. A tartaruga entende um conjunto de comandos gráficos bem simples (como “parafrente 50”, que move a tartaruga 50 passos para frente, ou “paradireita 90”, que gira a tartaruga 90 graus para a direita), todos eles relacionados com conceitos de geometria e facilmente compreensíveis pela criança. Por exemplo, o desenho na Figura 01 foi criado a partir dos seguintes comandos: paraesquerda90, parafrente50, paradireita90, parafrente50.

Como características de aprendizagem a partir do construcionismo, os conceitos a seguir descrevem características muito claras:

**Figura 1** – Relações possíveis no processo da aprendizagem no construcionismo

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessa teoria, o aprendiz passa a ter domínio sobre o computador, por meio de uma linguagem de programação, com os passos definidos, ele cria as situações e a partir do processo de construção, contextualiza com suas observações, efetivando assim a aprendizagem.

A teoria de Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo vindo da Psicologia Genética que configura o Construcionismo: *Descrição, Execução e Depuração*. Nesse processo, é visível a identificação da construção do conhecimento nos dois processos, *Assimilação e Acomodação* (Piaget, 1977). Conforme a Figura 3, nessa dicotomia, é utilizado o computador, assim o aprendiz se utiliza das duas ações com auxílio do computador, onde utiliza a linguagem logo, traduzindo em algo concreto (Valente, 1998).

**Figura 2** – Ciclo de ações do construcionismo.



Fonte: Valente (1998, p. 43).

As propostas de ensino baseadas em metodologias ativas têm como princípio as abordagens de ensino humanista, sociocultural, cognitivista, convergindo na construcionista, como defende Valente (1991). O construcionismo é a porta de entrada para a abordagem CCS, no próximo item estão os conceitos sobre a base da complementação da “contextualizada” dentro do processo.

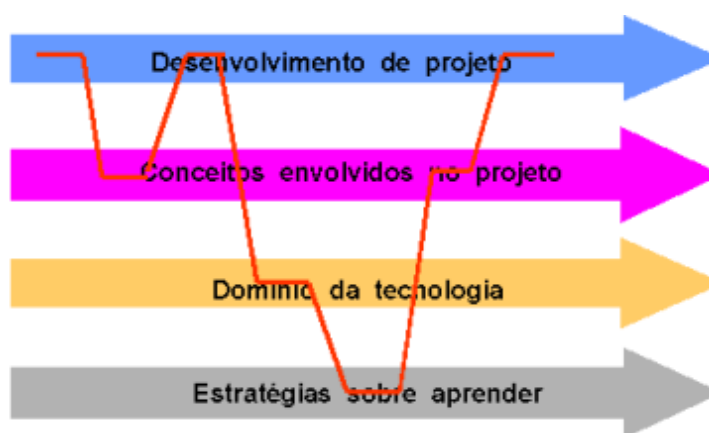
### **Origem da Contextualizada**

O termo dentro da abordagem CCS “Contextualizada” refere-se à construção

do conhecimento, e acontecimentos reais ao contexto do aluno. O ambiente CCS criado por Schlünzen (2000), que mais tarde veio consolidar-se como uma abordagem CCS, foi construído com a estratégia de desenvolvimento do trabalho com projetos e com o uso das TDIC. (Schlünzen, 2020, p. 81) Durante seus 20 anos de pesquisa para a consolidação da abordagem CCS, Schlünzen *et al.* (2020) afirmam a importância de trabalhar por Projetos e, ousando suas perspectivas, refletem sobre a educação inclusiva, onde crianças em situação de deficiências atuando em salas regulares fazem uso das TDIC. Schlünzen e Santos (2016) escrevem e publicam o livro “Práticas pedagógicas do professor: Abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva”. Por que contextualizada?

Na observação sobre como a interação entre professor e estudante, e as TDCI são utilizadas, relatam ser “pano de fundo para o professor poder trabalhar diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados” (Valente, 2005, p. 92). O conhecimento pode se apresentar em quatro eixos distintos. , conforme pode ser observado na Figura 3:

**Figura 3** – Interação docente/estudante durante o trabalho por projeto



Fonte: Valente (2005, p. 93)

- **Desenvolvimento de projeto:** definir um tema, a influência que vai expressar na sociedade após as ações serem desenvolvidas, definir técnicas e procedimentos (métodos) para o desenvolvimento do projeto. (estágios, formalização de objetivos, encerramento, etc.).
- **Conceitos envolvidos no projeto** conceitos dentro do conteúdo curricular pode ser utilizado como questão disparadora no Projeto;
- **Domínio da tecnologia:** saber utilizar ferramentas na área da tecnologia como editor de textos, aplicativos, entre outros, em um ambiente escolar.

- **Estratégias sobre aprender:** o professor trabalhar como mediador e aprendiz a fim de emancipar essa autoaprendizagem, ofertando ferramentas e aplicativos de busca e definir meios/abordagens que viabilizam a resolução do problema em questão.

Esse processo estratégico, consiste na abordagem CONTEXTUALIZADA “porque o tema do projeto parte do contexto dos estudantes, desenvolvendo-se a partir da sua vivência, relacionando-o com a sua realidade” (Schlünzen; Santos, 2016, p. 23). A seleção da estratégia utilizada no trabalho por projeto vem do desejo de fazer com que o aluno olhe e perceba o seu contexto e determine um tema evolutivo, junto a todos os demais da sala, juntamente com o professor, sendo assim, a expressão “contextualizada” dentro da abordagem CCS, classifica-se por essa metodologia de que os dados partam do contexto do aprendiz, assim atendendo a singularidade de cada sujeito, utilizando-se desse. Dessa forma, o ponto de partida, ou seja, os temas sugeridos pelos envolvidos no projeto, basicamente, são oriundos do contexto do aprendiz, que podem ser de vivências pessoal, acadêmica ou profissional conforme afirmam Hernández e Ventura (1998).

Outra questão fundamental é a partir de um tema definido e em relação a ele, o que se pode construir objetivando criar uma aprendizagem significativa. O professor é o motivador inicial e tem a missão de: “mostrar ao grupo ou fazê-lo descobrir as possibilidades do Projeto proposto (o que se pode conhecer), para superar o sentido de querer conhecer o que já sabem” (Hernández; Ventura, 1998, p. 68). Neste processo, segundo Schlünzen e Santos (2016), o professor deve estar atento para sistematizar e formalizar os conteúdos e conceitos aprendidos, conforme os estudantes vão se deparando com eles, mediando o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho por projetos é uma conectividade entre conceitos aprendidos e, em ambiente educacional, a aplicação desses nos mesmos contextos da aprendizagem, o que origina a aprendizagem significativa, onde os conceitos não são memorizados e sim concebidos em relação a sua vida, tornando o assunto contextual (Hernández; Ventura, 1998).

### **Concepções para ser significativo**

A Abordagem se torna SIGNIFICATIVA, segundo Schlünzen e Santos (2016, p. 23), por duas situações distintas: “primeiro, no desenvolvimento do projeto, os estudantes vão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a formalização dos conceitos, para que o estudante consiga dar significado ao que está sendo aprendido”. E, “segundo, porque cada estudante atuará conforme as suas habilidades e o seu interesse, resolvendo o problema de acordo com aquilo que mais identifica”, sendo que cada um será valorizado pelas suas diferenças.

Dessa forma, nos pressupostos da abordagem CCS, deve estar claro que o ensino significativo se dá pelo processo em que o professor intermedia a maneira como o estudante, pode aprender em seu ambiente escolar em relação a seus interesses particulares, pessoais e profissionais no qual está inserido, “possibilitando tornar-se um cidadão preparado para atuar no mundo em que vive” (Schlünzen; Santos, 2016, p. 26).

Em uma aprendizagem significativa e contextualizada, a parte cognitiva não pode ser avaliada de maneira tradicional por meio de provas e testes. Deve-se avaliar qual foi a compreensão dos conceitos, quais significados foram aprendidos em sala; assim, em outra situação do uso desses conceitos, o estudante seria capaz de associá-los à resolução do problema. Segundo Moreira (2010, p. 24) “a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva”, ou seja, é preciso buscar indícios de que ocorreu uma aprendizagem significativa. Para ele, seria interessante que o estudante possa repetir outras vezes, se necessário, a tarefa de aprendizagem até que ele consiga construir o conhecimento de acordo com as suas habilidades e especificidades.

Sendo assim, a abordagem CCS indica que o professor media um processo pelo qual o estudante faça a descoberta da relação que aprende em seu ambiente escolar em contexto com sua vida cotidiana (meio em que vive) e a atividade que esteja desenvolvendo, “possibilitando tornar-se um cidadão preparado para atuar no mundo em que vive” (Schlünzen; Santos, 2016, p. 26). Ainda salientam que o professor deve prover um momento para conduzir e auxiliar os estudantes a estruturar, compreender, sistematizar e formalizar os conceitos construídos.

Ausubel preconiza que a aprendizagem significativa é a interação do que vai se aprender (novo) e o que já possui (adquirido), acarretando uma estrutura diferenciada. A aprendizagem significativa é o mecanismo processual da nova

informação (não literal e nem arbitrária) com a já preexistente no cognitivo do estudante, acarretando uma interação (conceito subsunçor). Porém, as condições para uma aprendizagem significativa são: o que vai ser trabalhado (conteúdo) já deve estar na base cognitiva do estudante, o que torna potencialmente significativo, e ele tenha predisposição em aprender (Ausubel, 1980).

Portanto a utilização dos organizadores prévios, baseiam-se em:

A importância de se possuírem ideias relevantes, ou apropriadas, estabelecidas, já disponíveis na estrutura cognitiva, para fazer com que as novas ideias logicamente significativas se tornem potencialmente significativas e as novas ideias potencialmente significativas se tornem realmente significativas, bem como fornecer-lhes uma ancoragem estável.

I. As vantagens de se utilizarem as ideias mais gerais e inclusivas de uma disciplina na estrutura cognitiva como ideias ancoradas ou subsunçores, alteradas de forma adequada para uma maior particularidade de relevância para o material de instrução. Devido à maior aptidão e especificidade da relevância das mesmas, também usufruem de uma maior estabilidade, poder de explicação e capacidade integradora inerentes.

II. O fato de os próprios organizadores tentarem identificar um conteúdo relevante já existente na estrutura cognitiva (e estarem explicitamente relacionados com esta) e indicar, de modo explícito, a relevância quer do conteúdo existente, quer deles próprios para o novo material de aprendizagem (Ausubel, 2003, p. 12).

Segundo Ausubel (2003), o que é extremamente importante na função do organizador após interagir aos subsunçores na base de cognição é absorver e construir por meio do material específico e diferenciado.

Porém, na aprendizagem significativa e contextualizada a avaliação a ser aplicada tem que adquirir um formato para verificar a compreensão dos conceitos, e seus significados, não devem ser utilizadas as formas tradicionais de avaliação como questões objetivas e descontextualizadas, ou ter como único instrumento a prova com questões abertas ou fechadas. É importante a verificação do que se aprendeu para a solução de problemas. Para Moreira (2010, p. 24), “a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva”, assim, é fundamental que observe se de fato ocorreu uma aprendizagem significativa. Schlünzen *et al.* (2020) apontam a importância de analisar as manifestações e produções dos estudantes, completando com a autoavaliação, avaliação entre pares e equipes.

Entretanto, a abordagem CCS oferece subsídios que contemplam e compreendem políticas educacionais com perspectiva na formação discente e docente na educação inclusiva. Exibe um panorama na formação do professor reflexivo e ativo como pressupõe Schön (1992) e Zeichner (1993), tendo como meta a valorização das diferenças, evidenciando o potencial criativo e a habilidade de cada um, possibilitando a superação pessoal.

No item a seguir, discutiremos a Implicação da abordagem CCS na formação da Prática Docente.

#### Implicações na Formação para a Prática Docente

No processo formativo docente, a realização por meio da abordagem CCS, torna possível uma dinâmica que constrói um caminho que permite uma reflexão com sua própria prática. Nesse percurso, acontece a dinâmica no entendimento do contexto em relação a situações problemas, que de certa forma está implícito na vivência, o que possibilita gerar questionamentos relacionados a problemas pessoais, sociais e científicas.

É preciso começar com uma “mesa vazia”, como menciona Valente (2002), quando pensa em uma situação-problema gerada em uma sala e, como solucionar essa situação com uso do computador (Ferramenta tecnológica) onde o docente tem que mediar tal situação. Nesse sentido, deve-se seguir os seguintes passos:

Entretanto, em cada ação do ciclo há incrementos de conhecimentos. Cada uma das ações, *descrição1, execução1, reflexão1 e depuração1, descrição2...*, contribui para a formação de uma espiral crescente de conhecimento que é construída à medida que o aprendiz interage com um computador (Valente, 2002, p. 71),

Essa teoria é apresentada na Figura 4:

**Figura 4** – Espiral da aprendizagem que acontece na interação aprendiz-computador



Fonte: Valente, 2002a, p. 29-30

Cada uma destas fases da espiral faz com que se acrescentem novas ações, informações e formações, trabalhando situações entre propostas e soluções. A partir desse pressuposto, a abordagem CCS menciona avaliar a partir das produções envolvidas nesse contexto, a relação colaborativa grupal e o relacionamento na sua singularidade. Ainda propõe uma avaliação por estágios cíclicos e entre pares (Schlünzen; Santos, 2016) .

Na formação continuada de docentes e discentes, é fundamental que haja uma reflexão real dos problemas, e que essa questão seja contextualizada com o que se pretende rever nas bases políticas da Educação inclusiva. Os idealizadores da abordagem CCS (Schlünzen, 2000) defendem que esta é a maneira mais adequada para a formação dos educadores em serviço. De acordo com Schlünzen (2005) apud Schlünzen *et al.* (2011, p. 235), a abordagem CCS

possibilita o afloramento do interesse do estudante, motivando-o a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar suas ideias, com a mediação do professor, permitindo desenvolver, por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, um projeto que faz parte da sua vivência e contexto.

Porém, na formação inicial do professor é muito nítido a proposta instrucional, e não permite que se tenha a oportunidade de construir indicadores que venham ao encontro de suas fragilidades. Na educação especial e inclusiva e dentro da abordagem CCS, permite-se que essa construção de projetos e meios partam da realidade e do contexto, e passe a ser construída dentro da sua vivência profissional, quando se diz “depurar” é refletir sobre o que precisa ser melhorado, de forma a

ampliar a aprendizagem. Na abordagem CCS, a aprendizagem colaborativa faz com que as soluções de situações-problema sejam resolvidas dentro de uma totalidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política**. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4, 1997

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. *In*: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.), **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

AUGUSTO F. A.; SANTOS D. A. N. (2022). Educação especial e inclusiva e formação de professores: reflexões mediante a autoscopia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S.l.], v. 8, n. 25. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3819>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. *In*: D' AMBRÓSIO, B.; LOPES, C. E. (org.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Art. 58 e Art. 59. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília: CIBEC/MEC, v. 4, n. 1, 2008.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

COIMBRA, A. C. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **Abordagem CCS na disciplina do curso de pedagogia**: políticas educacionais, inclusão e TDIC. São Paulo: Editora Pimenta Cultural. 2023.

GATTI, B. A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015

MIZUKAMI, M. G. N., *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

NASCIMENTO, R. R. N *et al.* **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PAPERT, S. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. *In*: PIAGET, J., GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

ROCHA, M. L.; UZIEL, A. P. **Pesquisa-intervenção e novas análises do encontro da Psicologia com as instituições de formação**. *In*: L. R. CASTRO; V. L. BESSET (eds.), **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p. 532-556.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHLÜNZEN, E. T. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. 200 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015

SCHLÜNZEN, E. T. M., SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. E SANTOS, D. A. N. Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**, Unochapecó, v. 13, n. 26, 2011.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor: abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma educação inclusiva**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SCHLÜZEN, E. T. M.; SHLÜNZEN JUNIOR, K. ; SANTOS, D. A. N.; REZENDE A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no Processo de Inclusão.** Paraná: Appris, 2020.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente: computadores na educação especial.** 1. ed. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991.

VALENTE, J. A. Por que o computador na educação. *In:* VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** 2. ed. Campinas: Gráfica da UNICAMP. 1998.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** 1. ed. Campinas: Editora NIED, 1999.

VALENTE, J. A. A Espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. *In:* JOLY, M. C. (ed). **Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, J. A. **A Espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação.** 2005. 238 f. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas.** 1. ed. Lisboa: Editora Educa, 1993.