



A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos¹

Rosana Cristina Miranda Dugois²

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³

RESUMO

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 problematizar 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.

¹Doutora em Educação, Universidade do Oeste Paulista. E-mail: danielle@unoeste.br;

²Mestrando em Educação, Universidade do Oeste Paulista. E-mail: rosanadugois@hotmail.com

³Doutora em Educação, Universidade do Oeste Paulista, elisa.tomoe@unesp.br



INITIAL AND CONTINUING TEACHER EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION POLICIES IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSION

ABSTRACT

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 online Pedagogy Course 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.

LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL DOCENTE Y LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN

RESUMEN

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 atuais políticas educacionais, nas esferas Municipal, Estadual e Federal, 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 levem à reflexão da 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 nº 2 de 2019 (em implementação). A Resolução nº 2 de 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; a



Resolução nº 2 de 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). Dessa forma, as IES, que já trabalhavam na perspectiva da Resolução nº 2 de 2015, têm o prazo limite de 3 (três) anos para a adequação das competências profissionais docentes previstas na nova resolução 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, diz que:

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 (BRASIL, 2019, 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 conduzam para a diversidade, já que “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (VITALIANO; NOZI, 2012, p. 54).

Salienta-se, ainda, a Lei do Estágio nº 11.788, de setembro de 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 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, p. 138) 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.

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 convergem para as discussões sobre Educação Inclusiva.

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.

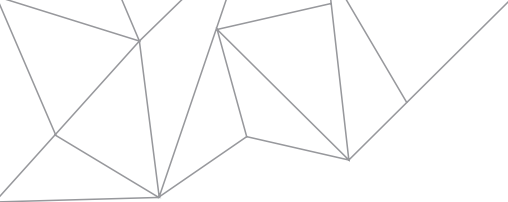
Importantes orientações, legais e científicas, corroboram para a perspectiva de que, mediante uma efetiva articulação entre formação inicial e continuada, há maiores possibilidades de um redesenho e ressignificação do contexto escolar e, conseqüentemente, das concepções sobre inclusão.

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 desejamos formar professores com competências para produzir e avançar nos conhecimentos curriculares e transformar a prática, ressignificando, 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 refletirem e coletarem 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 que os estudantes coloquem 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 a 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) e 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 às combinações de descritores (Quadro 1).

Quadro 1 - Quantitativo 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 "abordagem CCS"	12	01	01
Total de trabalhos encontrados	597	137	02

Fonte: As autoras (2021).

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. Entre teses e dissertações, o total de publicações encontradas foi de 736, sendo 597 publicações da plataforma GA; 137 publicações da plataforma BDTD; e 02 publicações na plataforma SciELO.

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

Assim, foram selecionadas, 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 a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 - Publicações selecionadas e lidas na íntegra.

Identificação	Título	Objetivo	Resultados
<p>KÖNIG, F. R. (2019)</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação (Dissertação)</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 nos 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 quanto 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 da (não) aprendizagem e não nas possibilidades relacionais oferecidas.</p>
<p>NASCIMENTO, R. R. do N. (2019).</p> <p>Universidade Federal de Goiás (Dissertação)</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>PEREIRA, V. M. da G. L. (2013).</p> <p>Universidade Federal do Paraná</p> <p>(Dissertação)</p>	<p>A Política de Educação Especial do Município de Pinhais – Pr (2008- 2011) e o Direito À Educação Inclusiva</p>	<p>Analisar as políticas públicas de educação especial, na perspectiva da inclusão escolar, 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>LANUTI, J. E. E. O.; BAPTISTA, M. I. S.D. (2021).</p> <p>Pontifícia Universidade Católica do Paraná</p> <p>(Artigo)</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>MATTOS, M. O. de (2017).</p> <p>Universidade Estadual Paulista (Dissertação)</p>	<p>Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP FCLAr</p>	<p>Analisar a configuração da estrutura curricular e os 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 mudanças no desenvolvimento dos programas das disciplinas a fim de que, efetivamente, seja abordada a temática, pois de fato está inserida neles.</p>
<p>AUGUSTO, F. A (2019).</p> <p>Universidade do Oeste Paulista (Dissertação)</p>	<p>Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>COIMBRA, A.C.C. (2020).</p> <p>Universidade do Oeste Paulista (Dissertação)</p>	<p>Análise de uma disciplina da pedagogia fundamentada na abordagem CCS: políticas educacionais formação inicial e TDIC</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>

Fonte: As autoras (2021).

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; das dissertações, 04 foram 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.

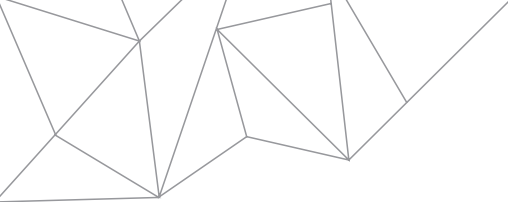
Já Nascimento (2019), analisa a formação de professores em relação a sua atuação docente, trazendo uma repercussão da formação face às vivências, bem como a utilização de recursos multifuncionais. Pereira (2013), analisa a política de inclusão local em relação à Política Nacional de Inclusão, com o objetivo de estabelecer a implementação dos direitos sociais e políticos, e a quem se reserva o direito à 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 o conteúdo/currículo, observando se atende ao modelo de Educação Inclusiva.

Para Augusto (2019), foca em 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, identificando as disciplinas e conteúdos que atendam à 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, observa-se 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 municipais, estaduais e federais que ofereçam suporte, verificando em quais 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, na modalidade de EaD, da Unoeste, no eixo de alfabetização, articulado aos princípios de uma Educação Inclusiva.

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, o curso 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 (SÃO PAULO, 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. Já 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 à BNC - Formação em relação ao desenvolvimento da competência engajamento, à medida em 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 (SÃO PAULO, 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.

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

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 (SÃO PAULO, 2022, 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, atuando 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 pode ser observado a seguir (Figura 1).

Figura 1 - Ambiente de Estágio no Aprender Unoeste.



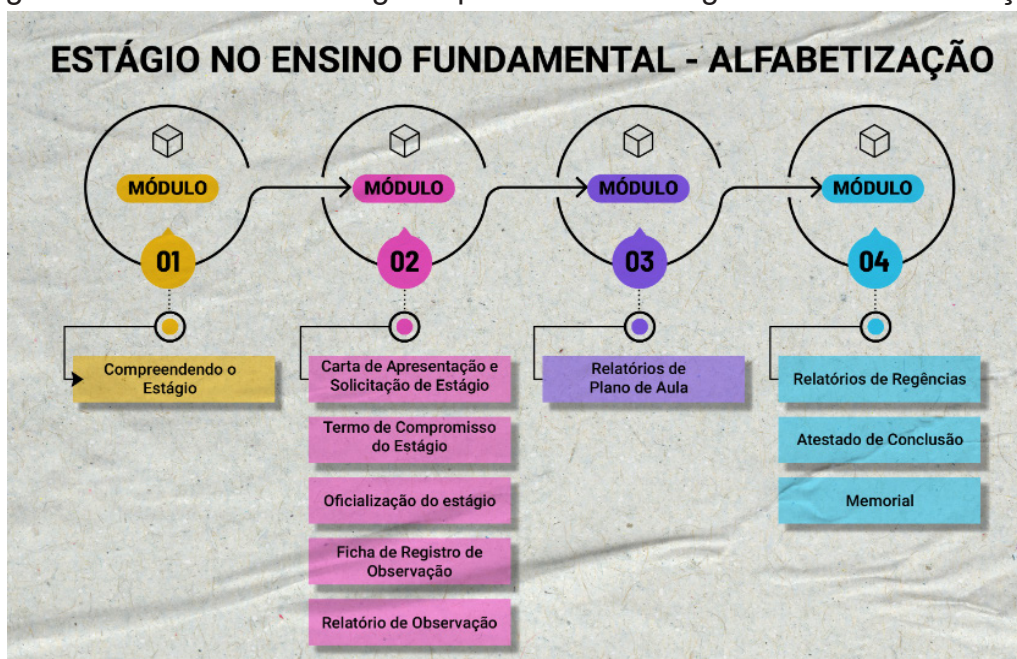
Fonte: As autoras (2021).

A etapa de estágio supervisionado obrigatório em Alfabetização compreende as 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” (SÃO PAULO, 2022, p. 81).

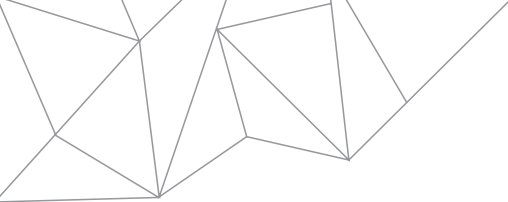
Com isso, o atendimento, ao que estabelecem as diretrizes e a literatura, pode ser vislumbrado na dinâmica curricular gerada pelo curso, no que se refere à construção de conhecimento sobre educação inclusiva efetivamente firmada no processo de aprendizagem sobre a docência e sobre o campo de atuação, 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 a seguir (Figura 2).

Figura 2 - Dinâmica de estágio supervisionado obrigatório em Alfabetização.



Fonte: As autoras (2021).



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 refletirem 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:

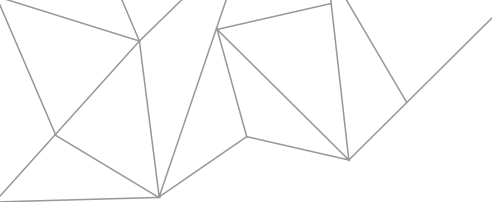
“Juntamente com a Prof. F. e com a Coordenadora Pedagógica C. recebi todas as orientações necessárias para desenvolver o plano de aula, ambas me deram todas as dicas e auxiliaram na correção do plano. Espero que esteja correto. Os momentos que passo na escola e que tenho contato com a professora e com a coordenadora são prazerosos, elas são excelentes e têm me dado o apoio necessário. O estágio está 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, constrói um real significado da prática, do sentido profissionalizante, em uma dinâmica que pode ser considerada inclusiva e democrática.

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

“O professor de alfabetização tem que ter uma calma, cabe ao professor lapidar cada aluno, nenhum aluno é igual ao outro todos têm 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, porém, 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, 1986), 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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos gerar uma reflexão quanto à 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, que 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. 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 mudanças significativas em nossa concepção sobre colaboração e sobre formação docente.

REFERÊNCIAS

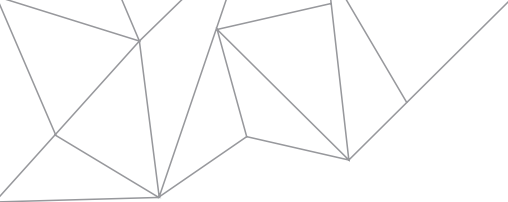
AUGUSTO, F. A. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva**: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 25 set. 2008.

BRASIL. Resolução nº 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. **Diário Oficial da União**: Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750>. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. 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). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 87-90, Brasília, DF, 20 dez. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 9 ago. 2022.

COIMBRA, A. C. C. **Análise de uma disciplina da pedagogia fundamentada na abordagem CCS**: políticas educacionais, formação inicial e TDIC. 2020. 225f. 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, ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221870004.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2022.

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. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

KÖNING, F. R. **Formação inicial e educação inclusiva**: um olhar para cursos de licenciatura. 2019. 155f. 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. 2021. 19f. **Rev. Diálogo Educ.**, 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. de. **Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP – fclar**. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2017.

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

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

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

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa**: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.

SCHLÜZEN, E. T. M. *et al.* **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, p. 333-347, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>. Acesso em: 9 ago. 2022.