



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDUC)

SIMONE ALVES DOS REIS SANTANA

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E INCLUSÃO ESCOLAR

CATALÃO

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Simone Alves dos Reis Santana

3. Título do trabalho

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E INCLUSÃO ESCOLAR

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Lopes Flores, Professora do Magistério Superior**, em 31/07/2023, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE ALVES DOS REIS SANTANA, Discente**, em 03/08/2023, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3927546** e o código CRC **03A7CC1A**.

SIMONE ALVES DOS REIS SANTANA

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em implantação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta Lopes Flores.

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Wanessa Ferreira Borges.

Catalão - GO

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Santana, Simone Alves dos Reis
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E INCLUSÃO
ESCOLAR / Simone Alves dos Reis Santana. - 2023.
124, CXXIV f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores ; co-orientadora
Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2023.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de
tabelas.

1. Estágio curricular obrigatório . 2. Formação de professores. 3.
Licenciatura. 4. Educação especial. I. Flores , Maria Marta Lopes,
orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE 254 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **Simone Alves dos Reis Santana**.

Aos vinte e sete dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, no Miniauditório do PPGEDUC - Universidade Federal de Catalão (UFCAT) Em transição", reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores - (PPGEDUC/FAE/UFCAT) - Orientadora; a Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende (PPGEDUC/FAE/UFCAT) - Coorientadora; a Profa. Dra. Cristiane da Silva Santos (IBIOTEC/UFCAT) - Membro Externo; a Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral - (PPGEDUC/FAE/UFCAT) - Membro Interno, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Simone Alves dos Reis Santana**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **“ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E INCLUSÃO ESCOLAR”**. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os/as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos **vinte e sete dias do mês de Abril do ano de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Lopes Flores, Professora do Magistério Superior**, em 27/04/2023, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Tavares Do Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 27/04/2023, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Da Silva Santos, Professora do Magistério Superior**, em 27/04/2023, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wanessa Ferreira Borges, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2023, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3704294** e o código CRC **20F97CD0**.

Referência: Processo nº 23070.023505/2023-19

SEI nº 3704294

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação aprovada para a obtenção do título de mestre em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), pela banca examinadora formada por:

Catalão, 27 de abril de 2023.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta Lopes Flores - (PPGEDUC/FAE/UFCAT)

Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Wanessa Ferreira Borges Resende (PPGEDUC/FAE/UFCAT)

Co-orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Cristiane da Silva Santos (IBIOTEC/UFCAT)

Membro Externo

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Tavares do Amaral- (PPGEDUC/FAE/UFCAT)

Membro Interno

Catalão, ____ de _____ 2023.

Resultado _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha vida e pela força que sempre me dá;

Aos meus familiares, pela luta e incentivo constante frente às dificuldades da vida;

Ao meu esposo, Marcos Antônio Santana, pela compreensão diante de minha ausência e de meu estresse, pelo carinho nas horas que me desesperei, sem nunca deixar de me apoiar;

À minha orientadora, Maria Marta Lopes Flores, e à co-orientadora Wanessa Ferreira Borges, pelas orientações e contribuições de grande valia durante esse processo de construção;

Agradeço à Dulcéria Tartuci, orientadora de estágio e grande incentivadora nesta jornada, e à Lavínia Machado, companheira de graduação. Foram elas que me orientaram e incentivaram a realizar a inscrição para o mestrado e sem esse pontapé inicial, nada seria possível. Graças a esse incentivo, agora encerro essa etapa importantíssima da minha vida.

Também agradeço aos membros da banca examinadora, nas pessoas de Cláudia Tavares Amaral e Cristiane da Silva Santos, que muito acrescentaram com suas preciosas correções e dicas;

De forma muito especial, agradeço aos discentes que participaram da pesquisa pela cooperação, paciência e informações compartilhadas.

E a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção dessa dissertação de mestrado.

RESUMO

A dissertação em questão teve como objeto de pesquisa o estágio curricular obrigatório na formação inicial de professores, com foco na inclusão escolar. O tema foi escolhido devido ao interesse em aprofundar as pesquisas nesse assunto e sua relevância científica, que permite reflexões sobre a formação dos professores e a educação especial. A partir da pergunta norteadora "Quais são as reflexões dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão em relação ao estágio curricular obrigatório, a formação inicial de professores e a inclusão escolar?", o objetivo geral apresentado se constitui em descrever e analisar as reflexões dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão sobre a relação estágio curricular obrigatório, formação inicial de professores e inclusão escolar". O trabalho foi elaborado com base em dois momentos metodológicos. O primeiro consistiu em uma análise descritiva do referencial bibliográfico, que fundamentou teoricamente o estudo. No segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando questionários semi estruturados e análise qualitativa dos dados. Sete estudantes dos cursos de matemática, história e pedagogia participaram da pesquisa. Os resultados demonstraram que o estágio é um momento essencial na formação de professores, no entanto, observou-se que nem sempre essa prática tem ocorrido de acordo com as necessidades reais da formação profissional, especialmente no que se refere aos alunos da educação especial.

Palavras-chave: Estágio curricular obrigatório; Formação de professores; Licenciatura; Educação especial.

SUMMARY

The dissertation in question focused on the mandatory curricular internship in the initial teacher education, with a focus on inclusive education. The topic was chosen to further explore research in this subject due to its scientific relevance, which can generate reflections on teacher education, special education, and inclusive practices. Based on the guiding question "What are the reflections of student interns in the undergraduate teacher education programs at the Federal University of Catalão regarding the mandatory curricular internship, initial teacher education, and inclusive education?", this research presented as the main objective to describe and analyze the reflections of student interns in the undergraduate teacher education programs at the Federal University of Catalão regarding the relationship between the mandatory curricular internship, initial teacher education, inclusive education, and special education". The study was conducted using two methodological approaches. Firstly, a descriptive analysis of the literature review was conducted to provide theoretical grounding for the study. Secondly, a field research phase was carried out, utilizing semi-structured questionnaires and qualitative data analysis. Seven students from the Mathematics, History, and Pedagogy programs participated in the research. The results demonstrated that the internship is a crucial moment in teacher education. However, it was observed that this practice does not always meet the real needs of professional development, particularly concerning students with special educational needs.

Keywords: Mandatory curricular internship. Teacher education. Undergraduate programs. Special education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEPPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Público da Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG/RC	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
UFCAT	Universidade Federal de Catalão

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa	50
Gráfico 1 - Idade dos/das entrevistados(as)	51
Gráfico 2 - Formação acadêmica dos/das entrevistados(as)	52
Gráfico 3 - Curso de especialização	52
Gráfico 4 - Experiência profissional pedagógica	53

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	15
2 UMA BREVE INTRODUÇÃO.....	18
2.1 Delimitação da proposta.....	19
3 A FORMAÇÃO DOCENTE NOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS.....	23
3.1 Estágio obrigatório: breve percurso histórico.....	23
3.2 O papel do estágio na formação docente.....	27
4 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	30
4.1 A Educação Para Todos.....	32
4.2 Organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores.....	37
4.3 O Estágio Obrigatório na Formação de Professores para a Educação Inclusiva.	40
4.4 A inclusão e a organização do trabalho docente.....	43
5 DESENHO DA PESQUISA E OS ESTAGIÁRIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO.....	46
5.1 Os caminhos metodológicos da pesquisa.....	46
5.2 Desenvolvimentos da pesquisa.....	47
5.2.1 Participantes – Critérios de Seleção.....	48
5.2.2 Características dos entrevistados.....	49
5.2.3 Análise de dados.....	54
6 A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E INCLUSÃO ESCOLAR: reflexões de estagiários da UFCAT.....	55
6.1 As contribuições da formação inicial e do estágio curricular obrigatório para a atuação de futuros professores.....	55
6.2 As percepções de alunos estagiários sobre a formação inicial de professores para escolarização de alunos público da educação especial.....	62
6.3 Futuros Professores: Reflexões sobre Vivências e Práticas na Educação Inclusiva.	67
6.4 A experiência de estágio em diferentes turmas e instituições: Reflexões sobre a inclusão e os desafios da pandemia.....	74
6.5 Desafios e Estratégias de Inclusão: A Experiência de Maria e a Realidade da Acessibilidade no Ensino Superior.....	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE.....	94
Apêndice 1 – Roteiro de questionário aplicado.....	94
Apêndice 2 – Folha de aprovação do Comitê de Ética.....	96

1 APRESENTAÇÃO

Não te deixes destruir...
 Ajuntando novas pedras
 e construindo novos poemas.
 Recria tua vida, sempre, sempre.
 Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
 Faz de tua vida mesquinha
 um poema.
 E viverás no coração dos jovens
 e na memória das gerações que hão de vir.
 Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
 Toma a tua parte.
 Vem a estas páginas
 e não entres seu uso
 aos que têm sede.

Cora coralina

Cresci em um lar patriarcal e de poucos recursos financeiros. Meus pais foram duas pessoas muito batalhadoras que trabalharam incansavelmente para oferecer uma boa educação aos seus oito filhos.

Sou a mais nova das quatro irmãs e desde muito pequena sempre tive muitos sonhos. Desde minha infância, gostava de ler e escrever e, já na adolescência, esse gosto perdurou. Ainda que eu tivesse poucas amigadas, meus melhores momentos eram quando estava com um bom livro, uma caneta e um papel nas mãos para escrever sobre mim mesma, de maneira poética. Eu só precisava discorrer sobre o caos do dia a dia.

Sendo criada em um lar patriarcal, mesmo com as dificuldades, Maria da Graça Reis, minha mãe, não poderia sonhar em arrumar um emprego, pois meu pai não aceitaria que ela saísse de casa para trabalhar. Nessa linha, as quatro filhas foram instruídas a se casarem, terem um bom marido e cuidarem de suas casas. Em 2005, aos meus 17 anos, José Maria Gomes, meu pai, faleceu devido a uma insuficiência renal crônica. Eu era muito jovem e havia perdido meu chão e o patriarca da casa.

Meus irmãos mais velhos já haviam seguido seus rumos na vida. Então eu estava lá, apenas com minha mãe, que nunca havia trabalhado fora de casa, e meu irmão mais novo, que é uma pessoa com deficiência intelectual. Naquela época, eu era a única filha entre os oito irmãos que ainda estudava. Eu estava cursando o segundo ano do ensino médio, e me vi em

uma situação muito complicada pois eu queria continuar meus estudos, mas também precisava trabalhar e ajudar minha mãe.

Mesmo conciliando os estudos com meu trabalho vendendo materiais recicláveis, as despesas ainda eram muito altas. O trabalho como catadora não rendia muito, e minha mãe só recebia um salário de pensão por morte. Sim, fui catadora de material reciclável, porque aprendi que, se alguém quer vencer na vida, não deve ter medo de trabalho.

Passando por tantas dificuldades financeiras, seis meses após a morte de meu pai, minha mãe ficou doente com uma doença degenerativa. Eu não apenas tinha que trabalhar e estudar, mas também tinha que fazer mais, já que ela precisava de cuidados especiais, pois estava perdendo seus movimentos. Meu irmão mais novo, mesmo com todas as dificuldades e a deficiência intelectual, ajudava a cuidar dela e foi com a sua ajuda que consegui concluir o ensino médio.

Em 2006, tentei entrar na universidade através do vestibular na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, mas não fui aprovada. Naquele ano me casei com meu então namorado, que eu havia conhecido poucos meses antes do falecimento do meu pai, e que desde aquela época, nos meus momentos mais difíceis, foi meu braço direito, mostrando ser meu amigo e parceiro de vida.

A saúde de minha mãe só piorava e ela ficou completamente debilitada por sete anos, e eu e alguns dos meus irmãos cuidávamos dela, enquanto meu esposo cuidava de mim. Durante esses 7 anos, não pude trabalhar nem estudar, apenas para honrar a mulher que me deu a vida. Em agosto de 2012, minha mãe partiu.

Para mim, só restava a dor da saudade e a vontade de honrar todos os esforços dos meus pais para que eu pudesse estudar. Sempre quis ser professora, mas para isso era necessário um recomeço. Foi aí que, com o incentivo de uma amiga, Andressa Amorim, depois de 9 anos sem entrar em uma sala de aula, fiz a inscrição para o ENEM. Fiz as provas desacreditada de que tinha um lugar na sociedade para mim que não fosse apenas como dona de casa. Porém, fui surpreendida com as minhas notas no ENEM e, em 2016, tornei-me estudante no curso de Pedagogia. Ali, iniciava-se uma nova etapa da minha vida.

Com a força de Deus, do meu esposo, dos meus familiares e amigos que me apoiaram, concluí a graduação em 2019, com a sede de jamais parar de estudar. Com a nova grade curricular do curso de Pedagogia, e com a implementação do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), entre 2018 e 2019 passei pelo estágio curricular obrigatório e tive uma experiência muito positiva. O estágio ocorreu em duas turmas, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental I, e em escolas

diferentes. Além disso, fiz o estágio de educação especial na brinquedoteca hospitalar dentro da Santa Casa de Misericórdia de Catalão.

Foi após a minha experiência com os estágios que senti a necessidade de aprofundar minhas pesquisas nessa área. Outro fator muito importante para essa decisão foi a experiência em casa, com o meu irmão que possui uma deficiência intelectual, e que nunca foi bem recebido nas escolas regulares de Catalão. Com 6 anos de idade, meu irmão foi expulso da escola simplesmente porque a professora não aguentava mais seu nervosismo dentro da sala de aula. Hoje, ele é considerado analfabeto, mas sua deficiência é de nível baixo. Ele possui um distúrbio cerebral que o impede de memorizar as coisas com rapidez, por isso ele precisa de mais tempo para aprender. Ele não é incapaz, apenas possui uma deficiência. Acredito que todos nós necessitamos de olhares especiais, pois somos seres únicos e nos desenvolvemos cada um no seu tempo.

Por isso, esta pesquisa busca debater como tem sido o processo de inclusão escolar nas escolas nos dias de hoje. Também aborda a importância das leis que amparam as pessoas com deficiências e, ainda, ressalta a importância de pesquisadores que têm se empenhado em estudar sobre as mudanças nesse campo, e a importância de pessoas que lutam por uma educação mais inclusiva.

Logo que ingressei no mestrado, fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19. Sou uma sobrevivente da pandemia! Ainda que tenham se passado dois anos desde que tive COVID-19, ainda estou em tratamento devido a algumas sequelas deixadas pelo vírus. Mas Deus me restituiu e, hoje, faz um pouco mais de um ano que comecei a atuar como pedagoga em uma escola particular da cidade, e aqui estou eu, digitando essas palavras, para você, caro leitor, não desistir de conquistar o seu lugar na sociedade.

2 UMA BREVE INTRODUÇÃO

Com a globalização, a realidade que se apresenta é de uma sociedade com grandes avanços nas ciências, nas informações e nas tecnologias. Em contrapartida, a sociedade globalizada também é caracterizada por desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais. (LUDKE; SCOTT, 2018).

A fim de diminuir essas desigualdades, a educação desempenha um papel central, pois ela é fundamental na formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade, capacitando-os a viver em um mundo mais justo e digno, onde todos possam desfrutar dos mesmos direitos. Diante dessa perspectiva, destaca-se a questão da inclusão escolar como uma das temáticas de maior relevância, especialmente no âmbito da educação especial. Essa modalidade educacional visa a inserção de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos diversos níveis de ensino no sistema regular brasileiro.

O processo formativo dos docentes deve ser voltado para prepará-los para atuar com um público variado, com pessoas de diferentes origens e necessidades socioeducativas variadas, de forma que estejam preparados para trabalharem com as diversidades que compõem a sociedade (LIBÂNEO, 2010). No entanto, têm sido identificadas dificuldades para lidar com esse público, o que pode estar relacionado a falhas no processo de formação desses docentes (CRUZ; SILVA; NEGREIROS, 2020).

Como ressaltam Pimenta e Lima (2017), os cursos de licenciatura apresentam lacunas que comprometem os resultados da realidade educacional. Muitas vezes, durante a formação, as disciplinas se limitam ao cumprimento das obrigações curriculares, abordando teorias que têm pouca influência na prática. Esses cursos têm deixado a desejar tanto no aspecto teórico quanto no prático, o que se torna problemático, especialmente quando se trata do estágio, que deve estar conectado a esses dois conhecimentos.

É essencial que a formação docente seja especialmente considerada, dando ênfase à avaliação cuidadosa do estágio, buscando a integração entre teoria e prática. É importante promover a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos, proporcionando momentos de observação, apresentação e discussão, para que os docentes em formação possam ampliar seu entendimento sobre a realidade da profissão (AGAPITO; RIBEIRO, 2015). É através da experiência do estágio que os discentes de licenciatura têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e aprender a ser docentes. Durante essa prática, eles adquirem

conhecimentos por meio de observações, imitação, reflexão, análise crítica e reprodução, formando um repertório de aprendizado que servirá como base para a reelaboração de sua prática, levando em consideração a realidade do sistema educacional. Melo e Guedes (2019) reforçam essa abordagem, afirmando que é fundamental que a formação do profissional docente integre teoria e prática de forma inseparável. Isso possibilita o desenvolvimento de um trabalho voltado para oferecer um ensino de qualidade para todos os discentes.

2.1 Delimitação da proposta

A formação docente tem se constituído enquanto temática que desperta atenção dos estudiosos, os quais buscam evidenciar os pontos falhos que se apresentam nos cursos universitários de licenciatura, para que, a partir daí, sejam desenvolvidas ações no sentido de saná-los, oportunizando, dessa maneira, que seja buscada, cada dia mais, uma educação de qualidade.

Diante disso, surge o objeto de pesquisa que orienta este trabalho: o estágio curricular obrigatório na formação inicial de professores, com foco específico na inclusão escolar. Esse trabalho está vinculado a um projeto maior intitulado "Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás", sob a coordenação da professora Dr^a Dulcéria Tartuci, e está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

A escolha desse tema de pesquisa foi motivada pelas experiências e vivências a partir da disciplina de estágio obrigatório, durante minha graduação em Pedagogia, entre 2018 e 2019. Durante esse período, pude vivenciar de perto a realidade da inclusão escolar e perceber sua importância na busca por uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas características individuais.

Considerando a relevância desta temática, surge a seguinte questão de pesquisa: **quais são as reflexões dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão em relação ao estágio curricular obrigatório, formação inicial de professores e inclusão escolar?**

O objetivo geral deste trabalho é descrever e analisar as reflexões dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão sobre a relação entre estágio curricular obrigatório, formação inicial de professores e inclusão escolar.

Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, por meio das narrativas dos estagiários, suas percepções sobre as contribuições do curso de formação inicial, em especial das atividades de estágio curricular obrigatório, para sua futura atuação como docentes;
- Descrever e discutir o processo de formação inicial de docentes para a inclusão escolar de alunos da educação especial, abordando a presença de disciplinas voltadas para a inclusão, as experiências práticas dos estagiários com alunos com deficiência e o suporte oferecido pelo curso durante o estágio curricular obrigatório.

A pesquisa foi embasada em referências bibliográficas, utilizando estudos realizados no período de 1994 a 2021. A população analisada consiste em alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão que estejam cumprindo os requisitos do estágio obrigatório.

Essa pesquisa tem como intuito contribuir para a compreensão de como a escolarização dos alunos da educação especial está sendo abordada, descrevendo a forma como os docentes da educação especial e os docentes regentes das salas de aula comuns atuam em conjunto com os discentes dos cursos de licenciatura durante o estágio curricular obrigatório na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Dessa forma, pretende-se ampliar o repertório de estudos relacionados à formação inicial para o trabalho com a inclusão escolar e contribuir para a construção da identidade docente dos discentes durante o estágio curricular obrigatório, enfrentando o desafio de ensinar a uma diversidade de alunos presentes nas salas de aula.

Para embasar teoricamente essa pesquisa, foram consultados autores que abordam conceitos como inclusão; estágio curricular obrigatório; formação de professores; e escolarização de alunos com deficiência. Esses temas foram tratados tanto de forma isolada quanto combinada por autores como Libâneo (2010), Pimenta e Lima (2017), Mendes (2006), Melo (2019), García (2010), Borges (2020), Cardoso (2018) e outros que serão apresentados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Para alcançar o objetivo proposto da pesquisa, o trabalho foi organizado em capítulos que abordam diferentes aspectos relacionados à temática. Nos capítulos 1 e 2 foram apresentados o tema, a relação com o tema e a delimitação de proposta. A seguir, serão apresentados os principais tópicos e conteúdos abordados nos capítulos teóricos e de análise.

Capítulo 3: Formação docente nos estágios obrigatórios

- Breve percurso histórico da formação docente nos estágios obrigatórios;
- Importância da formação docente para a atuação nos estágios obrigatórios;

- Desafios e lacunas existentes na formação docente durante os estágios obrigatórios.

Capítulo 4: Inclusão escolar de pessoas com deficiência

- Conceito e princípios da inclusão escolar;
- Evolução do movimento inclusivo na história;
- Reflexões sobre a forma como a inclusão escolar tem sido tratada.

Capítulo 5: Metodologia da pesquisa

- Descrição do percurso metodológico adotado na pesquisa;
- Justificativa da escolha da abordagem e da amostra utilizada;
- Detalhamento do instrumento de coleta de dados e dos procedimentos de análise.

Capítulo 6: Resultados da pesquisa

- Apresentação das entrevistas realizadas com os participantes;
- Análise e interpretação das falas dos participantes;
- Diálogo entre as falas dos participantes e as teorias e conceitos discutidos na pesquisa.

No tópico 6.1, foram utilizadas as respostas dos participantes das entrevistas 1, 2 e 3, a fim de discorrer sobre as contribuições da formação inicial e do estágio curricular obrigatório para a atuação de futuros docentes. Nessa seção, também foi estabelecido um diálogo com diversos autores, a fim de enriquecer as reflexões e análises em relação a esse tema crucial.

No tópico 6.2, foram consideradas as respostas às questões 6 e 9 da entrevista, permitindo um diálogo entre os participantes da pesquisa e os autores, acerca do tema das disciplinas e do suporte oferecido aos discentes. Essa análise proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a importância desses elementos na formação dos futuros docentes.

No tópico 6.3, foram consideradas as respostas às questões 4, 5, 7, 8 e 10 do questionário, nas quais relato a minha experiência no estágio curricular obrigatório. Essa vivência despertou meu interesse em pesquisar sobre a inclusão escolar e como esse tema é abordado nos cursos de licenciatura. Busquei investigar se há disciplinas específicas, o que o curso e o estágio proporcionam em relação aos alunos com deficiência na sala de aula regular, bem como se são oferecidas oportunidades aos graduandos para atuarem em outros espaços além da escola, ampliando suas possibilidades de atuação como licenciados. Já o capítulo de resultados apresenta as vozes dos participantes, permitindo uma análise mais aprofundada e uma reflexão crítica com base nos fundamentos teóricos estudados.

Essa estrutura textual permite abordar de forma coerente e sequencial os aspectos relevantes da temática, fornecendo uma base teórica, histórica e metodológica para a compreensão da formação docente nos estágios obrigatórios e da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS

O capítulo em questão apresenta uma discussão sobre o estágio obrigatório dos cursos de licenciatura e sua contribuição na formação docente, destacando a importância da relação entre teoria e prática.

3.1 Estágio obrigatório: breve percurso histórico

A atual educação brasileira é resultado de sucessivas reformas que ocorreram ao longo dos anos, na busca de melhorias na formação docente. No entanto, observa-se que esse cenário ainda apresenta algumas falhas, dentre as quais destacamos a questão do estágio supervisionado obrigatório, que, de acordo com Ribeiro e Araújo (2017, p. 1724), significa "inserir-se no contexto escolar numa perspectiva crítica-reflexiva (práxis)". A partir da prática do estágio, é possível que o estagiário reflita sobre a realidade e caminhe em busca de propor uma abordagem pedagógica diferente, com novas práticas.

Segundo Gomes (2016), o estágio envolve a relação entre o saber e o fazer, resultante do momento em que o estagiário entra em contato com a realidade vivida nas instituições de ensino. Essa interação é uma oportunidade para estabelecer contato com os profissionais docentes, o que pode representar aquisição de experiências, esclarecimento de dúvidas, assim como melhorar as técnicas utilizadas. O estágio também é um momento em que é possível aprender novas práticas, trabalhar com diferentes metodologias, das quais podem ser aplicadas durante a experiência. Resumidamente, o estágio constitui-se como uma oportunidade para aprimorar cada vez mais a qualidade da educação.

Segundo Colombo e Ballão (2014), o termo origina-se do latim medieval, da palavra *stagium*, que foi mencionada pela primeira vez em 1080, remetendo ao significado de residência, local de moradia, e derivada da palavra latina *stage* que, em tradução, significa estar em um determinado lugar. Segundo os autores, o termo '*stage*' também foi utilizado em 1630, referindo-se ao período em que os padres deveriam permanecer na igreja antes de assumir completamente seus direitos, ou seja, trata-se do período anterior à sua "profissionalização" e finalização de sua formação. Foi a partir daí que surgiu o termo residência, que também significa estágio ou tempo de prática, "tempo de tirocínio", segundo Colombo e Ballão. Os mesmos autores também enfatizam que, independentemente da época,

a palavra estágio, "sempre esteve vinculada à aprendizagem posta em prática num local adequado sob supervisão" (2014, p. 162).

Quanto ao Brasil, nota-se que também houve uma evolução, que remonta à valorização do ensino formal como requisito para formação de profissionais de qualidade. Essa evolução começa a ocorrer com a chegada da família real ao país e o surgimento dos primeiros cursos superiores. Dentro do recorte temporal referente à história do estágio, sua primeira lei remonta à década de 1940, mais especificamente ao ano de 1942, quando o presidente Getúlio Vargas assina o Decreto-Lei nº 4.073, que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A partir daí, definiu-se como estariam organizados e como funcionaria o ensino industrial, que naquela época era considerado o nível secundário de ensino, e que tinha como objetivo principal preparar os estudantes para a vida profissional, conforme especificado: "destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca" (BRASIL, 1942, p. 01).

Além disso, também ficou definido a respeito do estágio que este se consolidaria como "um período de trabalho" no qual o discente desempenharia suas atividades com a supervisão de um docente. No entanto, segundo Melo e Guedes (2019), nesse período, o estágio deixou muito a desejar como momento de formação, pois funcionava mais como uma estratégia das empresas para obter mão de obra barata, ou seja, era uma atividade laboral.

Quanto ao estágio nas escolas, este ocorreu somente por volta do final da década de 1960, durante o período da ditadura militar, quando foi sancionada, em 1967, a Portaria nº 1002, emitida pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Essa portaria definiu a importância do estágio como oportunidade de elevar a qualidade do ensino e criou condições que facilitariam a aproximação entre escola e empresa. Foram especificadas as regras referentes ao estágio, que não apresentaria vínculo empregatício, mas considerava a necessidade de contrato, carga horária, remuneração, valor e seguro contra acidentes. Apesar dessas determinações, segundo Colombo e Ballão (2014), o interesse em disponibilizar vagas para estagiários ainda era o mesmo apresentado anteriormente: obter mão de obra a baixo custo.

Diante dessa situação, o então Ministro do Trabalho, Jarbas Passarinho, estabeleceu diretrizes para regular a relação entre as empresas e os estagiários, estabelecendo os direitos e responsabilidades para ambas as partes. Com a aprovação desta portaria, a categoria de estagiários nas empresas passou a ser composta por discentes provenientes de faculdades ou

escolas técnicas de nível colegial, equivalente ao ensino médio atual (ANDRADE; RESENDE, 2011).

E assim, as legislações referentes ao estágio como parte integrante da formação dos discentes seguiram sem alterações significativas nas décadas seguintes (MELO; GUEDES, 2019). Ainda segundo os autores, o conceito de estágio passou por inúmeras modificações ao longo do tempo, inicialmente consistindo em um simples "acompanhamento prático tornando-se uma atividade curricular prática obrigatória dos cursos oferecidos pelas instituições educacionais" (MELO E GUEDES, 2019, p. 436).

Em 11 de maio de 1970, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, foi instituído o Decreto nº 66.546, que deu origem à Coordenação do "Projeto Integração", também conhecido como "estágios práticos" no nível superior. Esses estágios eram específicos para os cursos de engenharia; tecnologia; economia; e administração. Entretanto, outras áreas como a da saúde e da educação não foram incluídas devido à política desenvolvimentista adotada pelo governo militar, que se concentrava na administração de obras. A prioridade era direcionar os estágios para áreas relevantes à essa corrente desenvolvimentista, que demandava mão de obra qualificada. Para incentivar os estágios, foram disponibilizadas bolsas de estudo nos setores público e privado, sem que isso representasse um vínculo empregatício (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Na mesma década, ocorreu a regulamentação do estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º Grau no serviço público federal, por meio do Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a primeira lei exclusivamente voltada para estágios foi promulgada no final da década de 1970. Em 1977, o então presidente da República, Ernesto Geisel, sancionou a Lei nº 6.494/1977, que "dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências" (BRASIL, 1977, p.1).

Essa lei vigorou sem nenhuma alteração significativa por mais de uma década. Somente em 1994, com a Lei nº 8.859, ocorreu a primeira mudança, em quase duas décadas, ao prever a inclusão de discentes com deficiência nos estágios, permitindo que os discentes do ensino especial participassem das atividades de estágio (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 desvinculou a educação profissional da educação básica e estabeleceu um novo entendimento de ensino baseado nos resultados de aprendizagem e voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais, com uma abordagem escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Segundo Andrade e Resende (2010), a LDB de 1996 trouxe inovações e promoveu mudanças estruturais importantes, uma vez que atribuiu à União um papel mais coordenador, abrindo margem para a autonomia dos estados, municípios e escolas. A partir da Lei 9.394/96, o estágio tornou-se obrigatório nos cursos de licenciatura, sendo fundamental no processo de formação do futuro docente

Em 2000, outra alteração importante ocorreu com a Medida Provisória nº 1.952-24, que permitiu o estágio para discentes matriculados no Ensino Médio não profissionalizante. Apesar dos esforços realizados, foi somente com a Lei nº 11.788/2008 que o estágio passou a ser considerado um componente curricular de ensino e aprendizagem, assumindo um caráter formal. No entanto, essa norma faz referência clara ao estágio supervisionado apenas no Artigo 82, em seu Parágrafo Único, retomando a legislação específica sobre a matéria. A redação dada pela Lei Nº 11.788/2008 disciplina a maneira como os estágios devem ser realizados por discentes do ensino médio e superior, estabelecendo regras como a ausência de vínculo empregatício, a possibilidade de bolsa remunerada, a obrigatoriedade de seguro contra acidentes e a cobertura previdenciária prevista na legislação específica (BRASIL, 2008).

Em 2008, o último parágrafo da LDB foi revogado pela Lei nº 11.788/2008, e o artigo passou a ter a seguinte redação: "Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria". Já no seu artigo 1º e respectivos parágrafos, a referida Lei define o estágio da seguinte maneira:

Art. 1. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1. O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p.1).

Conforme é possível observar, ficou definido que o estágio deve ser entendido como componente do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando, visando, com isso, o aprendizado de competências e habilidades próprias da atividade profissional, bem como a contextualização curricular, objetivando, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando para o trabalho e para a cidadania.

Além dessas definições, também há previsão de que "o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente" (BRASIL, 2008, p.1).

A lei vigente revogou e alterou várias normas, inclusive, revogou integralmente a lei anterior do estágio, ao passo que defende a ideia de que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. Garante-se que a formação docente deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas e, para atender a essas exigências, definiu-se que o estágio poderá acontecer em até 6 horas diárias, 30 horas semanais e corresponder a 80% da jornada de trabalho da respectiva categoria profissional (MELO; GUEDES, 2019).

Em acordo com Colombo e Ballão (2014), entende-se que a aplicação da norma legal, levando em consideração questões como a gestão adequada do estágio por parte das instituições educacionais, servirá como instrumento capaz de impedir que essa atividade curricular assuma um caráter de precarização nas relações de trabalho. É importante considerar que o estágio, enquanto atividade prática formativa, não deve ser compreendido como uma possibilidade de precarização da atividade produtiva. Deve-se entender que o estágio não constitui o primeiro emprego, embora possa conduzir a ele, mas sim uma oportunidade de aprendizagem com formação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

3.2 O papel do estágio na formação docente

O estágio supervisionado obrigatório, além de constituir um momento de contato com a prática, é uma oportunidade em que o discente pode dialogar com a realidade da instituição educacional e com aqueles que a compõem (docentes, discentes, pais, coordenadores, entre outros). Sendo assim, essa experiência se constituirá como um instrumento de aprendizagem. No entanto, para que seja realmente válido, é necessário o envolvimento ativo do aluno, de modo que ele participe por meio de experiências pedagógicas concretas, compreendendo e refletindo sobre a realidade do sistema educacional e das instituições escolares (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017).

Dessa forma, é importante destacar que o estágio supervisionado é considerado essencial no período de formação, pois ele tem um impacto direto na prática pedagógica do futuro docente. Através do estágio, o discente entra em contato com seu futuro campo de trabalho, que é o ambiente da escola e da sala de aula. Nesse momento, o estagiário tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos tanto a nível acadêmico quanto profissional, além de desenvolver e exercitar suas habilidades (CORTE; LEMKE, 2015).

Isso ocorre porque o estágio proporciona a oportunidade de diálogo entre o estagiário e

profissionais mais experientes, permitindo que ele absorva informações que o ajudem a superar suas próprias dificuldades, desenvolver competências e refletir sobre a atividade educacional e a realidade das instituições de ensino. Dessa forma, o estágio contribui para a elaboração de estratégias e conhecimentos que possam melhorar a qualidade do ensino (CÂMARA; ARAÚJO, 2016).

Nesse sentido, os autores destacam ainda que o estágio se constituirá como uma experiência válida desde que haja comprometimento do estagiário e que ele o encare como uma oportunidade de reflexão, investigação e interpretação crítica da realidade, podendo assim se reconhecer como professor ou não.

Em acordo com esse posicionamento, Pimenta e Lima (2006) enfatizam o estágio como um momento essencial no processo de formação docente, no qual o aluno pode refletir verdadeiramente sobre sua futura profissão e adquirir conhecimentos que serão válidos em sua prática pedagógica, auxiliando na formação de sua identidade de acordo com a realidade. Conforme os autores, é importante compreender o estágio como uma atividade curricular que envolve atividades teóricas de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, sendo considerado um objeto da práxis. "Ou seja, é no trabalho docente no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se manifesta" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Portanto, o estágio é uma parte importante da graduação que deve ser considerada para além de sua obrigatoriedade, e ser visto como uma oportunidade de desenvolvimento na prática profissional. À medida que o estagiário se envolve nesse processo, adquire aprendizagens significativas e vivencia situações importantes que devem ser objeto de reflexão, possibilitando a busca de alternativas para uma nova ação educativa (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017, p. 1722).

A importância do estágio é mencionada no Diário da União, de 19 de março de 2004, e em sua retificação, de 05 de abril de 2004, no Despacho do Ministro da Educação Cristovam Buarque, que diz:

O estágio profissional curricular representa o momento da formação em que o(a) graduando(a) deverá vivenciar e consolidar as competências e habilidades exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado. O estágio profissional curricular é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de intervenção acadêmico-profissional que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização do(a) graduando(a) (BRASIL, 2004, p. 03).

Esse despacho destaca que o estágio ocorre com o objetivo de colocar em prática as teorias estudadas durante o curso e, para isso, é válido que ocorra no ambiente real de trabalho, que será o espaço de atuação desse futuro profissional. O estágio pode ser entendido como um complemento do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo planejamento, execução, observação, análise, reflexão e busca por mudanças. É por meio do estágio que os discentes da licenciaturas demonstram o conhecimento dos conteúdos e habilidades trabalhados ao longo do curso (CÂMARA; ARAÚJO, 2016).

Esse pensamento é compartilhado por Libâneo (1994), que ressalta a importância de o estágio ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre o papel do docente na sala de aula. É o momento em que o estagiário compreende, na prática, que as atividades teóricas não são suficientes e que os modelos estudados ao longo do curso nem sempre podem ser reproduzidos, pois cada turma possui suas particularidades e necessidades. Para fazer a diferença, o profissional deve ser capaz de pensar criticamente, pesquisar, agir de forma consciente e compreender seu papel importante na formação dos cidadãos.

Ao entrar em contato com a realidade e as informações que ela transmite, demonstrando as necessidades que surgem, o estagiário se torna um pesquisador, buscando construir um projeto de intervenção que esteja alinhado com essa realidade. Para isso, é necessário adotar uma postura voltada para a investigação, reflexão, problematização e análise das situações vivenciadas durante o estágio (MODZINSKI; MONTAGNINI; BORGES, 2018).

Outro aspecto que deve ser ressaltado em relação ao estágio é a participação ativa do estagiário em todos os momentos, incluindo planejamentos, ideias, desenvolvimento de estratégias, métodos e práticas que promovam seu próprio aprendizado e o aprendizado dos educandos, buscando um aprendizado significativo que contribua para a formação integral do indivíduo (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017).

Nesse sentido, é importante não desconsiderar as teorias estudadas durante o curso de licenciatura. Pelo contrário, durante o estágio, desde suas etapas iniciais, as teorias devem ser lembradas e compreendidas como um suporte que orienta a prática do estagiário. A disciplina de didática se destaca nesse contexto, pois trabalha conteúdos que podem contribuir de forma significativa. A prática transformadora deve ocorrer com base nos conhecimentos teóricos adquiridos, enriquecendo o momento do estágio e ajudando o estagiário a enfrentar os desafios dessa experiência, aproximando-o da realidade do profissional da educação em que ele atuará. Dessa forma, o exercício da práxis serve como suporte para a criação de projetos que permitam intervenções significativas, beneficiando tanto os estagiários quanto os

discentes da escola onde o estágio ocorre. Isso reforça a necessidade de aproximar a prática e a teoria, tornando-as significativas para o surgimento de novos saberes e práticas pedagógicas (MODZINSKI; MONTAGNINI; BORGES, 2018).

Diante do exposto, o estágio proporciona ao estagiário uma vivência da realidade do cotidiano escolar, sendo de fundamental importância para sua formação integral, com conhecimentos que vão além das teorias. Mais do que uma exigência acadêmica para a conclusão do curso de licenciatura, o estágio oferece uma ampla bagagem, constituindo um momento de reflexão sobre a realidade e contribuindo para que o futuro profissional busque novas práticas pedagógicas que aprimorem sua atuação como professor.

Portanto, nesse momento do estágio, o papel do orientador é essencial. Ele deve utilizar seus conhecimentos teóricos e práticos, bem como sua qualificação e experiência, para auxiliar os estagiários em seu processo de formação, estimulando-os a uma prática embasada em estudos científicos e conscientizando-os sobre a importância desse profissional para a sociedade.

4 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão de pessoas com deficiência é uma temática que abrange diferentes espaços da sociedade, dentre esses destaca-se a educação, em seus diferentes níveis, que veio, ao longo da história, por meio de avanços e retrocessos, buscando ampliar não apenas a acessibilidade dessas pessoas, mas a qualidade do que receberão nas instituições. Considerando este contexto, esse capítulo disserta a respeito do movimento inclusivo na história e de como essa temática tem sido tratada.

É importante ressaltar que o movimento inclusivo busca romper com a segregação e a exclusão que por muito tempo estigmatizaram as pessoas com deficiência, negando-lhes o direito à educação em igualdade de condições. A partir da luta dos movimentos sociais e dos avanços legislativos, como a Declaração de Salamanca de 1994, houve um reconhecimento cada vez maior da importância da inclusão no contexto educacional.

No entanto, apesar dos esforços em prol da inclusão, ainda existem desafios a serem superados. A implementação de políticas e práticas inclusivas requer a superação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas. É fundamental que as instituições de ensino promovam a acessibilidade física, garantindo espaços adequados e recursos assistivos, bem como adotem uma postura inclusiva, valorizando a diversidade e combatendo preconceitos e estereótipos.

Além disso, a formação adequada de docentes e demais profissionais da educação é fundamental para o sucesso da inclusão. É necessário que haja uma preparação que os capacite a lidar com a diversidade de necessidades dos discentes e a adaptar as práticas pedagógicas de forma a garantir a participação plena e o aprendizado de todos.

A temática da inclusão de pessoas com deficiência é complexa e exige uma abordagem multidisciplinar, envolvendo não apenas a educação, mas também áreas como saúde, trabalho e assistência social. É um desafio que deve ser enfrentado de forma coletiva, com a participação de toda a sociedade, visando construir uma sociedade mais inclusiva, equitativa e respeitosa com as diferenças.

No decorrer deste capítulo, serão apresentados aspectos históricos do movimento inclusivo, destacando-se as conquistas e os desafios enfrentados, bem como as abordagens e políticas adotadas ao longo do tempo. A intenção é contribuir tanto para uma reflexão sobre a importância da inclusão no campo da educação quanto para a busca de estratégias que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades e limitações

4.1 A Educação Para Todos

Conforme abordado por Reis (2017), pessoas com deficiência foram vistas por muito tempo como “incapazes e/ou demoníacas”, e, por isso, sempre estiveram à margem do processo educacional. Essa é uma concepção atrelada a questões histórico-culturais, e a conceitos sem fundamentos científicos, ou, ainda, à ideias apresentadas por estudiosos da antiguidade. Conforme resgatado por Castro (1986) Rousseau, por exemplo, destacava que o aluno necessitava ser saudável e robusto, capaz de utilizar suas funções motoras de maneira independente, pois não cabia ao professor cuidar de alunos doentes, uma vez que este não era um enfermeiro. No entanto, estudos como o de Mendes (2006), que discorre sobre a história da educação especial, destacam que, já no século XVI, acreditava-se que crianças com deficiência tinham potencial de aprendizagem. Entretanto, esse processo foi lento e gradativo. Com o intuito de entender mais sobre educação inclusiva, em especial no Brasil, a seguir será apresentado um breve percurso histórico sobre a temática, e os principais pontos que construíram o caminho até agora.

Quando se fala em inclusão, refere-se às diferenças, diversidades e heterogeneidade, ou seja, compreende-se que cada pessoa tem seus interesses, capacidades, motivações, cultura e experiências. Nesse sentido, Ferreira e Ferreira (2004) citam que a educação inclusiva é aquela que, além de respeitar e valorizar essas diferenças, trabalha de maneira a promover seu desenvolvimento. E, conforme destacado por Cabral (2014), a educação inclusiva não se volta apenas para os alunos com deficiência, mas para todas as pessoas, independentemente de suas características. Ela se destina a todas as crianças e jovens, independentemente de suas características.

Essa concepção vai de encontro ao expresso no texto da Constituição Federal de 1988 ao declarar que todos, independentemente de seu credo, religião, classe social e outros, têm direito à educação de qualidade (BRASIL, 1988). Insere-se nesse contexto também as pessoas com deficiências, que apresentam diferentes déficits (sejam temporários ou crônicos, graves ou leves) e requerem atendimento especializado. Na lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, está especificado que, ao falar de pessoa com deficiência está se referindo:

[...] àquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s/p).

A Política Nacional de Educação Especial define a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008, p. 1). Segundo esse documento, todos devem ter a oportunidade de estar na escola, recebendo educação de forma igualitária, com as mesmas condições de aprendizagem. No entanto, como a história mostra, mesmo quando se adotou um modelo de educação que supostamente estimulava a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, ainda havia segregação, especialmente para aqueles que não se encaixavam no sistema regular de ensino (MENDES, 2010).

Percebe-se que, inicialmente, a educação dessa população surgiu a partir de um enfoque médico ou clínico, uma vez que os médicos visualizaram a necessidade de escolarização para essa parcela da população. Nesse sentido, mesmo que estivessem na escola, essa relação seria na condição de tratamento terapêutico, já que contava com inúmeras terapias auxiliares ao processo. No que se refere à escolarização, pouco tempo era destinado para esse processo, e quando havia, era em formato de "prontidão para a alfabetização", pois não se acreditava na capacidade intelectual desses indivíduos (GLAT; FERNANDES, 2005).

Já nos anos de 1970, houve uma evolução no sentido de levar esses indivíduos para a escola, realizando um trabalho pedagógico e psicológico com ênfase no aspecto comportamental, ao invés do pedagógico. Ou seja, busca-se, por meio da convivência na escola, uma mudança de comportamento. Acreditar na capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência passou a ser a palavra de ordem, evoluiu em uma mudança de paradigma do "modelo médico", que era predominante até então, para o "modelo educacional". No entanto, esse modelo não funcionou e acabou se tornando mais um meio de segregação do que de inclusão.

Dessa forma, os anos de 1970 e 1980 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se encaixavam no sistema regular de ensino do que como uma possibilidade de ingresso na rede pública para alunos com deficiências, sendo que a maioria deles ainda permaneceu em instituições privadas. Esse modelo foi considerado falho e questionável (GLAT; FERNANDES, 2005).

No entanto, nos últimos anos, tem sido observada uma maior expansão no que diz respeito à inclusão dos alunos com deficiência nos registros legais e nos textos de políticas no Brasil. Um exemplo disso é a citação do texto da Declaração de Salamanca, que afirma:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1997, p. 17-18).

Foi na década de 1990 que as discussões voltadas para teorias e práticas que defendem a inclusão no Brasil ganharam força, com destaque para a Declaração de Salamanca, onde foi divulgada a necessidade de que as pessoas com deficiência frequentem instituições regulares de ensino, uma vez que esse é visto como um espaço de socialização para aqueles que o frequentam. Tal movimento se pauta na concepção de que "a educação é para todos" (GLAT; FERNANDES, 2005). Outro momento importante foi a Conferência de Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia. Nessa conferência, foram determinadas metas para melhorar a qualidade do ensino oferecido a crianças e adolescentes excluídos do sistema escolar, incluindo as pessoas com deficiência (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Diante disso, a inclusão na educação e na sociedade passa a se tornar um novo modelo, onde se reconhece que todas as crianças com deficiência devem ter condições de acesso e participar em programas e atividades, assim como qualquer outra criança. E, para que isso ocorra, faz-se necessário criar estratégias que possibilitem a participação de todos, sem exclusão de ninguém, e que a escola se constitua como um verdadeiro espaço de inclusão social (MELO, 2013). Dessa maneira, quando se fala em "incluir", busca-se uma sociedade e uma escola em que todos tenham acesso de maneira igualitária, com qualidade, e que cada um tenha suas necessidades supridas, seja esse indivíduo com deficiência ou não. Isso ocorre porque:

[...] toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios. [...] As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades. (UNESCO, 1994, p. 1)

Diante desse contexto, pode-se visualizar um aumento nas matrículas de crianças com deficiência nas escolas regulares, em classes comuns. O que se observa na atualidade é que esse quadro tem se alterado ao longo dos anos, e os estudantes com deficiência, por muito tempo excluídos do espaço escolar, têm buscado cada vez mais se inserir em todos os níveis de ensino (MELO, 2013).

De acordo com o Censo da Educação Superior, no ano de 2021, houve 63.404 matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, o que representa 0,71% do total de alunos matriculados. Esse número apresenta um aumento significativo em comparação com

os dados de 2011, quando houve 22.367 matriculados, representando, na época, apenas 0,33% do total. Embora esses números não sejam muito elevados, eles apresentam uma crescente nos últimos dez anos. No que se refere aos tipos de deficiência mais frequentes no ensino superior, nota-se que os casos são semelhantes a todos os níveis de educação, sendo as mais comuns as deficiências físicas, seguidas de baixa visão, deficiência auditiva, deficiência intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), cegueira e surdez (BRASIL, 2022).

Quanto à educação especial, é possível observar um aumento de 34,7% no período de 2016 a 2020, sendo que esse aumento foi mais perceptível no ensino fundamental, que teve 69,6% das matrículas. Já em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência em salas regulares, o Censo demonstrou que esses números continuam a crescer, uma vez que apresentam mais de 93,3% dos alunos incluídos em classes comuns no ano de 2020, enquanto em 2016 era 89,5%. Esses dados confirmam que a inclusão tem sido maior nas turmas de ensino médio, com 99,3%. No entanto, foi na educação infantil que se visualizou um maior aumento no período avaliado de 2016 a 2020, com um crescimento de 8,8% (BRASIL, 2022).

Conforme se observa, há no texto uma atenção para que ocorra a inclusão de todas as crianças no espaço escolar, sem discriminação de suas condições econômicas; religiosas; étnicas; intelectuais; dentre outras. E, para tal, não basta oferecer condições de acesso, é preciso que sejam criadas condições de permanência, oferecendo uma educação que vá ao encontro das particularidades e necessidades de cada aluno, bem como que sejam oferecidos serviços educacionais organizados para ele, visto que possuímos uma legislação favorável ao atendimento amplo e integrado, regulamentada por documentos oficiais redigidos a partir de leis e políticas públicas que tratam da questão da inclusão desses indivíduos no ambiente escolar. Dessa maneira, contando com verbas públicas, deve-se dar suporte para o acolhimento dos alunos e também de suas famílias (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Ao longo da história, é possível perceber a existência de inúmeras políticas públicas no Brasil que estão em consonância com as leis internacionais referentes à inclusão, mas fica claro que é necessário um maior conhecimento dessas pela sociedade, de maneira que se exija o cumprimento dos direitos de todos aqueles com necessidades de acesso à educação, ao trabalho e de conviver e frequentar os mais diversos espaços sociais, sem discriminação (REIS, 2017). Ainda hoje, essas pessoas se deparam com inúmeras barreiras, tanto na formação educacional quanto em sua atuação profissional, o que evidencia a necessidade de criação de estratégias que contribuam para sua superação.

Sendo assim, amparados em princípios, decretos, recomendações e diretrizes, tais como o Aviso Circular nº 277/1996, o Decreto nº 3.298/1999, a Portaria nº 3.284/2003 e recentemente a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (POKER; VALENTIN; GARLA, 2018, p. 128), deve-se atestar que, em todos os níveis educacionais, devem ser tomadas iniciativas no sentido de garantir que os princípios da inclusão sejam atendidos, com apoio e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com deficiência. Com essas atitudes, o aluno com deficiência têm seus direitos garantidos naquele espaço, com a certeza de que ali não terá apenas acesso à escola, mas que, ao entrar ali, receberá uma educação de qualidade, pautada nos princípios da igualdade, equidade, com capacidade para atender à diversidade e às necessidades educacionais de todos os alunos.

No entanto, o que pode ser observado constantemente na educação básica é que a inserção do aluno com deficiência tem acontecido com o intuito de propiciar a socialização dessas crianças e para que elas não sejam consideradas excluídas pela sociedade. Diante disso, para que a escola não funcione apenas como um instrumento para "socializar" o aluno com deficiência, e para que ocorra um processo real de inclusão, deve ser propagada a função social verdadeira da escola, que é contribuir para a formação de cidadãos e de uma sociedade digna, na qual todos os indivíduos tenham garantidos os avanços do conhecimento, da tecnologia e das diferentes manifestações culturais. A partir disso, deve ser desenvolvido um plano de trabalho que vise o máximo desenvolvimento escolar de seus alunos, sem fugir da meta geral estabelecida, pois é direito de todos receber educação de qualidade (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

E para que essa inclusão aconteça verdadeiramente, as barreiras existentes devem ser superadas. Sassaki (2009) identifica as barreiras de acordo com seis dimensões:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (2009, p. 9-10).

No que diz respeito à acessibilidade, é necessário oferecer condições que permitam a inclusão em diferentes contextos e aspectos, considerando as necessidades universais dos seres humanos. Isso também se aplica à escola, que precisa se reestruturar para se tornar inclusiva, proporcionando um ambiente adequado com estrutura física, estratégias, recursos e metodologias diferenciadas, que atendam às particularidades de cada indivíduo e possibilitem o acesso de todos. Além disso, é fundamental oferecer suporte pedagógico, incluindo

atendimento especializado, e promover ações para garantir a formação dos profissionais que trabalham com a educação especial, para que possuam as habilidades necessárias para lidar com a diversidade de alunos que frequentam as escolas.

4.2 Organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, aponta, em suas concepções, a educação especial como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis e etapas. Ela deve oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizar os serviços e recursos necessários para esse atendimento e orientar os alunos e seus professores sobre como utilizá-los nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Godoy (2021) cita a concepção de Smelter, Rasch e Yudewitz (1994) que definem a inclusão escolar como a atitude de permitir que os discentes do público da educação especial frequentem as classes comuns do ensino regular. Para isso, é necessário fornecer o suporte adequado, que vai além dos serviços de apoio. Ou seja, é preciso oferecer suporte e apoio a todos os envolvidos, incluindo discentes, pais e docentes. Somente assim ocorrerá uma educação de qualidade, com maiores garantias de sucesso em todos os aspectos.

No Brasil, os suportes à inclusão escolar ficaram sob a responsabilidade da educação especial, que passou por uma reconfiguração e foi definida como:

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Dessa maneira, podem ser citados documentos legais que têm como objetivo regular, marcar, reforçar e orientar as ações da educação especial, incentivando a inclusão escolar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Através desses dispositivos, há a garantia de matrícula dos alunos da educação especial, especialmente nas salas comuns do ensino regular, que devem oferecer o serviço de AEE para auxiliar na escolarização desses alunos. Isso possibilita uma educação especial transversal em todos os níveis e também oferece apoio técnico e financeiro para garantir o processo de inclusão. Entre esses dispositivos, estão: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009), o Decreto 7.611 de 2011 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Ao abordar o AEE, a legislação propõe mais do que apenas a inclusão do Público da Educação Especial (PEE) nas escolas de ensino regular. Ela busca superar as barreiras que interferem no atendimento, na estrutura e na proposta pedagógica da escola. Ou seja, é necessário estabelecer processos formativos comprometidos com serviços de apoio especializado aos sistemas de ensino regular, promovendo verdadeiramente a inclusão, para que esses indivíduos tenham apoio para permanecer e aprender na escola (MENDES, 2019).

Os serviços de apoio especializados podem ser compreendidos como aqueles que se dedicam à elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, complementando e suplementando a educação e as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com a implantação desses serviços nas salas de recursos multifuncionais, no tempo e na frequência adequados, as crianças podem participar plenamente do processo educativo (BRASIL, 2011).

Conforme destacado no Decreto 7.611/2011, o AEE possui quatro objetivos, que são: a) prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantindo serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; b) garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; c) fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e d) assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Diante disso, é necessário utilizar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como apoio complementar às classes comuns. Essas salas podem estar localizadas dentro da própria escola, em outra unidade de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializados da rede pública ou instituições do terceiro setor (BRASIL, 2009).

Assim, cabe ao docente do AEE desenvolver um trabalho que atenda às necessidades específicas do PEE, complementando o processo formativo dessas pessoas e observando suas demandas. Ele deve trabalhar com discentes que apresentem deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento, além de suplementar o trabalho com alunos com altas habilidades e superdotação. Portanto, é necessário que o docente domine conhecimentos em Libras, ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, Braille, Comunicação Alternativa, Orientação e Mobilidade, Soroban, Metodologias de Ensino diferenciadas, Tecnologia Assistiva e outros conhecimentos específicos. Além disso,

ele deve complementar e suplementar a formação dos alunos em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

O docente do AEE também desempenha o papel de orientador dos professores regentes e das famílias, contribuindo na elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade, aplicando avaliações referentes ao desempenho desses recursos em sala de aula comum, buscando parcerias intersetoriais para disponibilização desses recursos, participando da elaboração do plano de AEE e organizando os atendimentos aos alunos. Ele também ensinará o uso da Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

Diante de suas atribuições, o docente de AEE não deve perder o foco do seu trabalho pedagógico, que visa à produção do conhecimento. Como afirma Ferreira (2008, p. 178), "o pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento". Afinal, se os sujeitos-estudantes ingressam na escola, é porque pretendem aprender.

Portanto, cabe ao AEE contribuir para a escolarização do discente da educação especial, auxiliando o trabalho do docente regente por meio da disponibilização de recursos para orientações pedagógicas, elaboração conjunta de estratégias de ensino, complementação e suplementação do currículo.

Pesquisas realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial revelam que, mesmo havendo no país uma Política Nacional de Educação Especial voltada para a perspectiva da educação inclusiva, há diferentes situações em relação à inclusão, seus limites e possibilidades na oferta do AEE. Existem diversas abordagens e serviços de educação especial para atender esse público, como salas de apoio/reforço, classes especiais, regime de colaboração entre docentes especializados e de ensino comum, serviços itinerantes e profissionais de apoio (MENDES, 2019).

No Estado de Goiás, por exemplo, é possível encontrar uma rede de serviços que inclui professores de AEE em SREM ou centros de atendimento educacional especializado, profissionais de apoio à inclusão, instrutores de Libras e Braille, intérpretes de Libras, equipes multiprofissionais e apoio de higienização. Além disso, existem outros serviços oferecidos em instituições especializadas e centros de apoio pedagógico, a maioria localizada na capital do Estado (CARDOSO, 2018; BORGES, 2020; SILVA, 2021).

No contexto da inclusão escolar no interior do Estado de Goiás, o trabalho é realizado com o apoio e a dependência da organização do trabalho docente de três profissionais: o docente do ensino regular; o de apoio à inclusão; e o docente de AEE. Esses profissionais devem desenvolver um trabalho integrado, visando a participação e aprendizagem dos alunos PEE. Cabe ao professor que trabalha com a inclusão o desenvolvimento de um trabalho que

estímulo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio da utilização de atividades pedagógicas acessíveis, visando o desenvolvimento integral desses educandos. É importante considerar as características e necessidades específicas de cada aluno, seja ele com deficiência ou não, em um trabalho conjunto (GOIÁS, 2020).

É fundamental para o professor reconhecer que seus alunos são diferentes em diversos aspectos e que essas diferenças devem ser consideradas ao proporcionar situações de aprendizagem para cada um deles. Conforme destaca Silva Neto *et al* (2018), o ambiente escolar recebe um público diversificado, proveniente de diferentes culturas, com objetivos, ideologias e necessidades diversas. A escola deve acolher a todos e trabalhar com essas diferenças, valorizando-as e respeitando-as. Borges (2020) ressalta que aceitar e conviver com as diferenças em sociedade é um desafio que requer uma atitude de aceitação e compreensão da existência de diversos tipos de pessoas e culturas.

É necessário compreender que cada aluno possui suas particularidades e conhecimentos prévios, e a busca pela padronização e homogeneidade pode ser desumanizadora. A heterogeneidade é uma característica intrínseca dos seres humanos, assim como da natureza. Cada ser humano é único e suas capacidades de aprendizagem devem ser trabalhadas de forma individualizada. É preciso superar o sistema hegemônico e oferecer aos alunos, seres pensantes, a oportunidade de refletir, conhecer, movimentar-se e desenvolver seu pensamento crítico. Silva Neto *et al* (2018) enfatizam que, nesse processo de inclusão, não basta falar sobre a inclusão de alunos com deficiência, é fundamental enfatizar a qualificação daqueles que lidam com esses indivíduos, capacitando-os para trabalhar com esse público. Nesse sentido, o estágio supervisionado proporciona o primeiro contato do licenciando com a realidade educacional, permitindo que os discentes interajam com o maior número possível de experiências comuns à sua profissão.

4.3 O Estágio Obrigatório na Formação de Professores para a Educação Inclusiva

Conforme Agapito e Ribeiro (2015), que descrevem a evolução das políticas educacionais ao longo da história, o processo de formação dos docentes é influenciado por questões históricas. Isso ocorre porque o trabalho do docente está ligado aos interesses dos governos e ele desempenha diferentes papéis dependendo da ideologia política da época. No entanto, nem sempre as mudanças precisam estar alinhadas com as ideologias políticas. Esse é o caso da inclusão, que requer docentes aptos a trabalharem nesse novo modelo educacional.

Nesse sentido, a formação docente precisa ser repensada, e a educação inclusiva, que despertou interesse de estudiosos e governantes a partir da Declaração de Salamanca (1994), deve fazer parte das políticas educacionais e dos cursos de licenciatura.

Como destacam Modzinski, Montagnini e Borges (2018), é importante reconhecer que as instituições educacionais são compostas por uma diversidade de pessoas, sendo que a diferença não se limita às pessoas com deficiência, mas a todos, cada um com suas necessidades e particularidades. Nesse sentido, uma escola inclusiva é aquela que atende a todas as pessoas, sem promover exclusões. No entanto, para que esse processo seja eficaz, os docentes devem se sentir preparados, o que requer capacitação desses profissionais para que possam desenvolver um trabalho voltado para uma verdadeira inclusão, em que todos sejam respeitados e valorizados em suas diferenças.

Como destaca Reis (2013, p. 142), “a questão da formação de professores ainda é um grande desafio para a implementação e concretização de práticas pedagógicas capazes de colocar em evidência a diversidade como ponto de partida para uma educação inclusiva”. E diante dessas diversidades, é importante considerar que não são apenas os discentes que fazem parte de um público variado, mas também os docentes, que têm suas próprias particularidades. Reforçando o que González (2002, p. 251) diz, “ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo negativo de alguns”. Portanto, a diferença faz parte da natureza humana e não deve ser encarada como algo ruim. É fundamental ressaltar que o processo inclusivo deve ocorrer para atender a todos, sem exceções.

Nesse contexto, é necessário discutir e refletir sobre a formação dos docentes para lidarem com a diversidade, a fim de que a inclusão possa se efetivar não apenas teoricamente, mas também na prática. Isso requer não apenas adaptação do ambiente escolar, mas também a qualificação dos professores (MODZINSKI; MONTAGNINI; BORGES, 2018). Os cursos de formação de docentes devem focar em prepará-los para atuar em escolas verdadeiramente inclusivas, onde todos tenham condições reais de obter uma aprendizagem de qualidade.

No entanto, ao se deparar com a realidade, observa-se que os profissionais em diferentes níveis de ensino enfrentam dificuldades para desenvolver seu trabalho com pessoas com deficiência. Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), isso pode ser atribuído à falta de capacitação e conhecimento, que os fazem sentir-se despreparados para trabalhar com esse público, especialmente no caso de deficiências severas, como deficiência intelectual, paralisia cerebral e doenças comportamentais.

Nesse sentido, o estágio pode ser utilizado como um recurso para minimizar essas dificuldades, permitindo que os discentes das licenciaturas vivenciem situações reais da sala

de aula. Esse momento é essencial para que o discente compreenda como ocorre o processo de ensino-aprendizagem no dia a dia. Pimenta e Lima (2017) destacam que o estágio prepara o discente para a prática docente e, além disso, por meio das experiências vivenciadas, é possível verificar, e confirmar, o desejo de seguir ou não na profissão de docente.

Um aspecto importante para alcançar isso é investir em políticas de formação de docentes, pois a inclusão requer profissionais capacitados e condições adequadas de trabalho para que possam colocar em prática o que foi planejado. No entanto, como ressaltam Vitaliano e Valente (2010), a realidade para a maioria dos professores é de despreparo e incapacidade para lidar com alunos com deficiência, o que pode ser uma barreira para a verdadeira inclusão escolar.

Esse fato foi evidenciado no trabalho de Nunes (2014), que realizou uma pesquisa com professores de uma escola pública, os quais destacaram que:

sentiam necessidade em realizar adaptações em seus procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectuais, sentiam dificuldades ou dúvidas para ensinar os alunos com DI, bem como sentiam necessidade de mais informações que dessem subsídios para realização de trabalho pedagógico com o referida deficiência intelectual na escola regular (NUNES, 2014, p. 9).

A falta de preparo durante a formação pedagógica, sem experiências em contextos inclusivos, pode gerar insegurança e dificuldades para os docentes lidarem com os alunos com deficiência. É fundamental que os discentes de licenciatura tenham a oportunidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e estágio, pois isso amplia seus conhecimentos e os prepara para trabalhar com diversos públicos, enfrentando os desafios que surgem na prática pedagógica. Sendo assim, durante o processo de formação, os futuros docentes devem ser preparados para atuar com diferentes públicos, garantindo uma educação de qualidade sem discriminação. É importante realizar uma avaliação constante das diretrizes políticas e dos cursos de formação de docentes, a fim de capacitá-los para promover uma educação voltada para a diversidade e a qualidade (AGAPITO; RIBEIRO, 2015).

No entanto, essa proposta de inclusão não deve ser restrita a alguns projetos ou disciplinas específicas. Os docentes devem estar preparados para lidar com diversos grupos sociais, ampliando sua consciência sobre o importante papel que desempenham ao trabalhar com esses grupos. Eles precisam se tornar capazes de lidar com diferentes públicos, reconhecendo as constantes possibilidades de adotar uma nova abordagem pedagógica.

Dessa forma, é essencial promover uma formação docente que considere a inclusão como um aspecto transversal, permeando todas as áreas e disciplinas do currículo. Os futuros

docentes devem adquirir conhecimentos teóricos e práticos, bem como desenvolver atitudes e habilidades que os capacitem a criar ambientes educacionais inclusivos e a atender às necessidades de todos os alunos. Isso contribuirá para uma educação de qualidade, que valoriza a diversidade e promove o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

4.4 A inclusão e a organização do trabalho docente

Ao se referir à inclusão e à organização do trabalho docente, torna-se necessário considerar que a prática educativa seja por meio do trabalho conjunto entre o docente de AEE, profissionais de apoio à inclusão e professor regente, em que sejam respeitadas as prescrições legais que orientam os princípios da inclusão escolar, de modo que sua atuação oportunize e garanta que todos (inclusive os alunos PEE) recebam uma educação com qualidade (SCHREIBER, 2017).

Portanto, quando se analisa as normativas e a realidade referente aos docentes de AEE, fica claro que, mesmo com as atribuições que são direcionadas para este docente, o que se nota é que ele não tem condições de colocá-las em prática, o que se deve a diferentes fatores, tais como orientações insuficientes, que resultam do pouco tempo disponível para esclarecer sobre os recursos existentes na sala de aula comum e a maneira como poderão ser usados; bem como a falta de planejamento conjunto e o atendimento para elaboração dos recursos pedagógicos e de acessibilidade junto ao docente regente; além de faltar esclarecimentos sobre a forma como o tempo deve ser organizado, a maneira como serão conduzidos os atendimentos individuais ou em grupo, a organização em grupos por idades, séries, deficiências, a organização do currículo, as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas para complementar e suplementar. E, nesse contexto, é responsabilidade do professor regente a organização, de modo a conciliar tempo/alunos atendidos/atribuições (ROCHA, 2014; BORGES, 2015).

Importante considerar também a presença do docente de apoio à inclusão, uma vez que possuir um profissional especializado em educação especial atuando na sala de aula regular não tem sido suficiente para levar os alunos PEE a participar e aprender, visto que falta o que Borges (2015) destacou, que é o planejamento conjunto capaz de gerar uma reflexão colaborativa a respeito da política e da divisão do trabalho na classe, considerando todos os discentes.

Nota-se, dessa maneira, que existe uma considerável distância entre o que se orienta nos regimentos e as condições verdadeiras de trabalho, uma vez que a realidade conduz a um reducionismo da presença e do papel do docente, que é colocado na posição de cuidar de forma exclusiva dos alunos PEE, possibilitando a condução de uma estrutura de ensino paralela à educação especial. Nesse sentido, Tartuci (2011;) e Schreiber (2017), corroboram com a afirmação que ao ser julgado enquanto especializado, o docente se encarrega da escolarização do discente da educação especial, enquanto o regente se encarrega de prover condições de ensino aos demais.

Conforme Schreiber (2017), o que tem se notado é que a política da educação especial tem ocorrido nas escolas apenas com o intuito de garantir matrícula e adquirir recursos e serviços que se fazem necessários ao atendimento das necessidades específicas do público atendido por essa modalidade, sem que se atente para o que deve ser seu objetivo principal, que é contribuir para aumentar as capacidades humanas dos alunos com deficiência.

Garcia e Michels (2014) dizem que, a maneira como o trabalho pedagógico está organizado é o que dá condições para o docente atuar e concretizar as propostas pedagógicas. Dessa forma, para entender como tem se organizado a inclusão escolar, urge uma análise de um modo geral. Além disso, faz-se necessário compreender que a aprendizagem significativa requer o desenvolvimento de estratégias que abranjam o aprendizado de todos os alunos, sem que haja delimitações para qualquer público, mas sim que todos possam aprender, pois "os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender" (MACHADO, 2011, p. 70). Uma vez que, dentro da sala de aula, o professor trabalha com uma diversidade de público, onde cada um tem suas particularidades, e essas são diferenças não apenas no que se refere à aprendizagem, mas no que tange à sua vida familiar, grupo social em que está inserido, dentre outros aspectos da vida pessoal.

Mas, conforme pode ser destacado, a inclusão no espaço escolar é uma temática que tem recebido bastante atenção, o que, segundo Ferreira (2005), é de extrema importância para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

[...] toda criança tem direito à educação de qualidade e de que, portanto, os sistemas educacionais tem que mudar para poder responder a essas necessidades. Na educação inclusiva defendemos que todas as crianças são especiais [...]. Como crianças especiais, todas têm direito de acesso à educação e de conviver com as crianças de seu próprio bairro, seus irmãos, seus colegas, seus pais ou familiares e todas merecem nossa atenção, cuidado e aperfeiçoamento. (FERREIRA, 2005, p. 41-42).

Diante do exposto, conforme ressaltado em outros momentos do trabalho, ao se referir à educação inclusiva, a escola deve buscar o trabalho com pessoas de diferentes origens,

características, classes sociais, dentre outros, não considerando apenas o discente com deficiência, mas todas as possibilidades de composição de uma sala de aula. E deve funcionar de maneira que o discente seja tratado como igual, independentemente das diferenças, de modo que o indivíduo seja verdadeiramente incluído no ensino regular, através de uma prática pedagógica que reduza cada vez mais a evasão escolar.

Sendo assim, o estágio obrigatório se consolidará como um momento em que o discente estará em contato com a realidade prática, constituindo-se em um momento para o estagiário identificar os fatores que facilitem ou dificultem o fazer pedagógico e o processo de inclusão, e que, a partir daí, ele possa refletir e criar estratégias, propor ações que contribuam para melhorar a qualidade da educação oferecida. Desse modo, pode-se dizer que o estágio curricular obrigatório pode ser considerado um excelente espaço de formação profissional, com conhecimentos pautados na realidade, um momento em que as teorias e a prática devem caminhar juntas.

5 DESENHO DA PESQUISA E OS ESTAGIÁRIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

Esse capítulo aborda os caminhos metodológicos adotados na elaboração desta pesquisa, buscando apresentar de forma clara as propostas da autora e os passos seguidos para chegar às conclusões alcançadas ao final.

5.1 Os caminhos metodológicos da pesquisa

De acordo com Strauss e Corbin (1998), a metodologia é definida como um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para coletar e analisar os dados. O método fornece os meios para alcançar o objetivo proposto, ou seja, são as ferramentas utilizadas na pesquisa, a fim de responder à questão que se apresenta. Além de respostas para o problema, ao buscar uma metodologia para uma pesquisa, pretende-se a busca de novidades no processo de conhecimento. Traçar um plano de pesquisa torna-se importante, uma vez que o mesmo se constitui como um trajeto a seguir na elaboração do projeto, de forma a organizá-lo (Silveira e Córdova, 2009).

Para a elaboração dessa pesquisa foram consultados estudos realizados sobre o tema, seja no formato de livros; artigos já publicados; ou sites da internet, como produções científicas em periódicos nacionais. Essas fontes foram utilizadas a fim de estabelecer os conceitos referentes às temáticas sobre estágio obrigatório, educação inclusiva e formação de docentes.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva. De acordo com Gil (2010), a pesquisa descritiva tem por finalidade descrever as características de uma determinada amostra. Este tipo de pesquisa é ideal quando se tem uma amostra de dados e o objetivo se concentra em analisar esses dados em busca de conexões com outros eventos, como no caso específico deste trabalho, em que é feita uma análise de como os estágios na formação inicial de docentes estão organizados, além da análise sobre a educação especial e ao estágio nos cursos de formação em licenciatura pela Universidade Federal de Catalão.

Os autores Silveira e Córdova (2009), definem que a pesquisa descritiva retrata uma situação, e os planos de pesquisa são estruturados para mensurar características específicas de

uma questão de pesquisa. Os autores citam como exemplos de pesquisa descritiva os estudos de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto.

5.2 Desenvolvimentos da pesquisa

O objeto de pesquisa deste trabalho é o estágio curricular obrigatório na formação inicial de docentes, com foco na inclusão escolar. Adotou-se como critério de investigação desse fenômeno social uma pesquisa estimulada e direcionada, que se materializou na forma de um questionário disponibilizado aos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão, abrangendo os alunos que vivenciaram as disciplinas do cursos e práticas de estágio. Dessa forma, espera-se obter uma noção da realidade presente nesse contexto.

Os questionários, compostos por questões objetivas e subjetivas, foram elaborados pela autora com auxílio dos integrantes do Núcleo de Estudos Pesquisa Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN), sob orientação das professoras responsáveis pelo plano de trabalho, Maria Marta Lopes Flores (orientadora) e Wanessa Ferreira Borges (co-orientadora). Posteriormente, foram enviados a juízes (pesquisadores da área de educação especial) que contribuíram com sugestões e melhorias para os instrumentos de coleta de dados. O questionário teve como objetivo caracterizar os participantes, identificar o contato durante o estágio com discentes e docentes de educação especial, e identificar ações e práticas de reflexão e de pesquisa e formação, para atender às necessidades específicas desses discentes, bem como a colaboração com profissionais da educação especial.

Para a coleta dos dados, foram enviados e-mails aos participantes convidando-os a participarem da pesquisa e esclarecendo os objetivos da mesma. O *e-mail*¹ continha um link para o instrumento de pesquisa, que estava disponível *online* em um formulário no *Google Forms*².

A pesquisa foi conduzida em três etapas:

1ª Etapa: Levantamento e seleção dos participantes O levantamento foi realizado a partir do contato com os coordenadores dos cursos e docentes responsáveis pelo estágio, que se prontificaram a fornecer a relação de alunos e os contatos.

¹ O correio eletrônico, ou "e-mail", é um método de comunicação digital que usa dispositivos eletrônicos para entregar mensagens.

² O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações.

2ª Etapa: Elaboração do questionário, que se encontra no apêndice 1 deste trabalho; submissão a juízes; reestruturação do questionário; disponibilização do questionário de forma *online* via *WhatsApp* e/ou *e-mail*; e encaminhamento do convite com formulário a ser preenchido pelos participantes. Ficou definido a tentativa de três contatos com os participantes. No primeiro contato foi apresentada a pesquisa, a necessidade e a importância da participação desses alunos. Após o envio, aguardou-se um prazo de sete dias para o retorno. Na ausência de resposta, realizou-se uma nova tentativa, ressaltando que, para os alunos que possuíam tanto o *e-mail* quanto o *WhatsApp*, o contato foi feito por ambos os canais. Oito alunos informaram que não estavam disponíveis para responder, dezessete não responderam e sete enviaram as respostas.

3ª Etapa: Sistematização, categorização e análise dos dados do formulário, organizando os trechos em um quadro de unidades de significado, alinhado com os objetivos da pesquisa.

O questionário foi enviado e disponibilizado para 32 alunos, não sendo possível alcançar um público maior de participantes, devido à falta de informações para contato. Esperava-se, inicialmente, a resposta de ao menos um discente de cada curso de licenciatura da Universidade Federal de Catalão, que já tivesse realizado o estágio durante a sua formação, com o intuito de ter uma amostra representativa de todos os cursos, no entanto, este objetivo não foi alcançado. Infelizmente não recebemos respostas dos coordenadores de todos os cursos, sendo os contatos fornecidos categorizados da seguinte forma: matemática (5), pedagogia (5), história (5), educação física (6), geografia (3), letras (3), física (3), educação do campo (3). Acredita-se que a pandemia da Covid-19 tenha dificultado o contato com todos os coordenadores de curso, assim como a resposta e o preenchimento dos questionários por parte dos discentes.

Das sete respostas ao questionário, apenas três cursos foram contemplados, sendo eles os cursos de história, pedagogia e matemática.

5.2.1 Participantes – Critérios de Seleção

A Universidade Federal de Catalão (UFCAT) possui doze cursos presenciais de licenciatura, e entramos em contato com os coordenadores de cada curso para obter a lista de e-mails ou números de telefone dos alunos que concluíram o estágio na última turma. Os critérios de seleção dos participantes foram definidos da seguinte forma:

1- Para os cursos

- a) Estar vinculado à Universidade Federal de Catalão (UFCAT);
- b) Ter habilitação em licenciatura;
- c) O curso ser ofertado na modalidade presencial;
- d) Possuir o estágio curricular obrigatório na matriz curricular.

2- Para os discentes

- a) Ter concluído o estágio curricular obrigatório com aprovação;
- b) Pertencer à última turma de discente que concluíram o estágio curricular obrigatório;
- c) Ter sido disponibilizado o *e-mail* ou telefone pelo coordenador de estágio do curso ou pelo docente/orientador de estágio para compor a amostra;
- d) Aceitar participar da pesquisa.

5.2.2 Características dos entrevistados

Participaram da pesquisa os discentes/estagiários que concluíram e foram aprovados nos estágios curriculares obrigatórios dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal de Catalão. No quadro abaixo está representada as características de cada entrevistado(a) nesta pesquisa. Ressalta-se que os os nomes apresentados são fictícios, a fim de preservar a identidade de cada indivíduo.

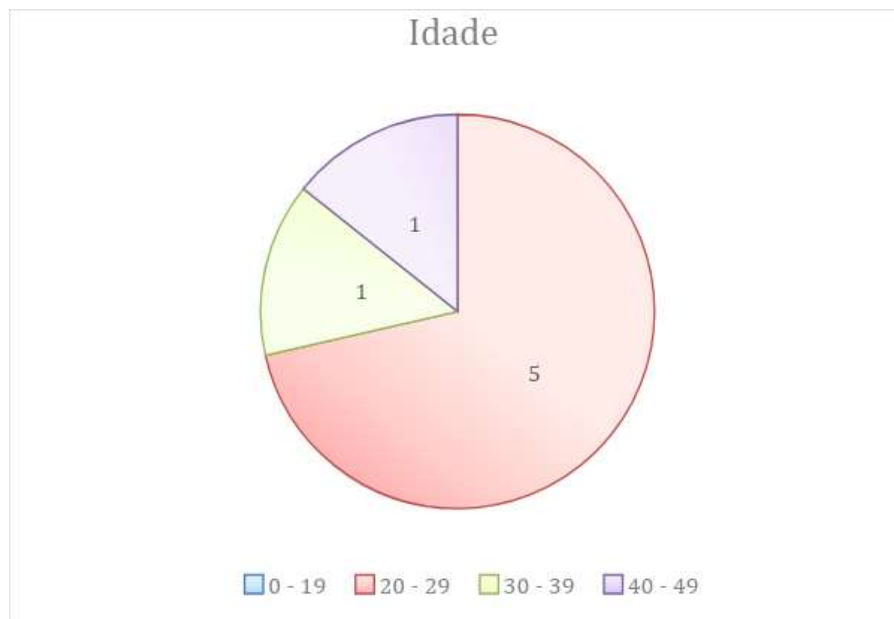
Quadro 1- Perfil dos participantes da pesquisa

Aluno(a)	Idade	Sexo	Curso	Curso complementar.	Experiência profissional				
					Experiência	Tipo	Tempo	Contato com pessoas com deficiência.	No estágio?
Maria	31	F	Matemática	Não	Sim	PIBID	Não fornecido	Não	Não
Joana	43	F	Pedagogia (cursando)	Formação em linguagens e suas tecnologias	Sim	Ed. infantil	2 anos	Sim	sim
Sandra	25	F	Pedagogia	Não	sim	Ens. Fund. II	2 anos	Sim	sim
Júlia	21	F	História	Não	Sim	Ens. Fund. I	2 anos	sim	Não
Clara	28	F	História	Cursando pós em história e antropologia		Aulas part. Informal	3 meses	Não	Não
José	21	M	Matemática	Não	Não		Não	Não	Não
Elisa	21	F	Matemática	Não	Não		Não	Não	Não

Fonte: A autora.

Inicialmente, a pesquisa buscou identificar o perfil dos entrevistados. Foi observado que 71% dos respondentes, o que representa 5 respostas, encontram-se na faixa etária entre 20 e 29 anos. Um participante encontra-se na faixa etária de 30 a 39 anos e outro participante encontra-se na faixa etária dos 40 a 49 anos.. Essas informações são ilustradas no gráfico abaixo.

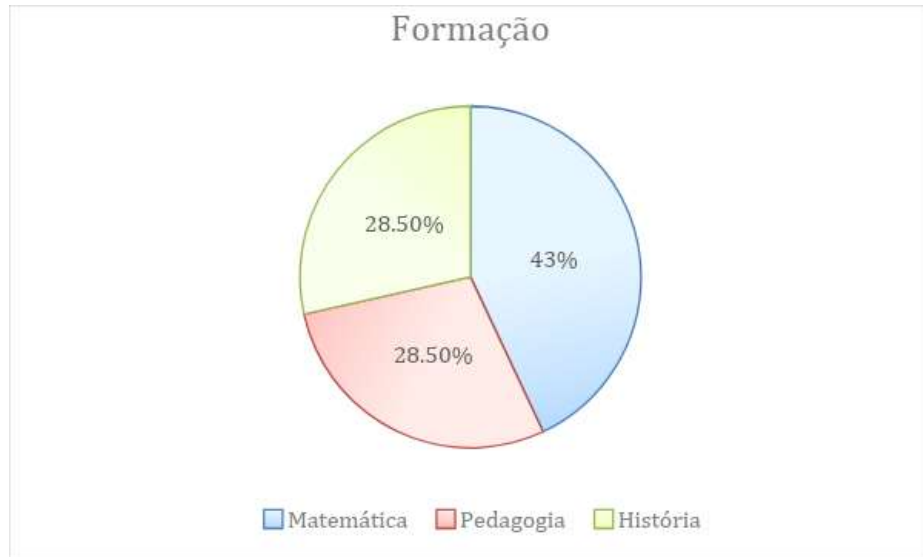
Gráfico 1 - Idade dos/das entrevistados(as)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

No que se refere ao sexo, apenas um dos respondentes é do sexo masculino, enquanto as demais são mulheres, correspondendo a 86% do público avaliado. Em relação à formação universitária dos entrevistados, 43% graduaram em matemática; 28,5% graduaram em pedagogia e os outros e 28,5% graduaram em história, como pode ser observado no gráfico 2.

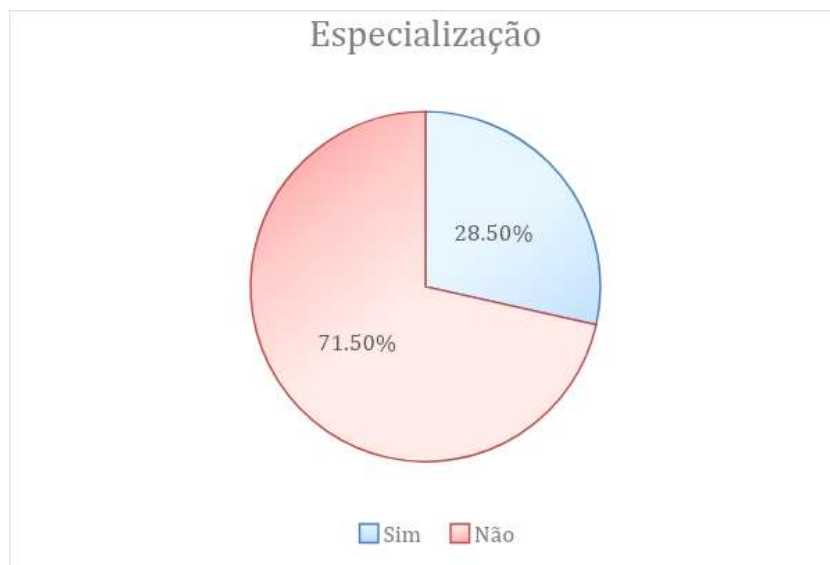
Gráfico 2 - Formação acadêmica dos/das entrevistados(as)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022)

Considerando que os respondentes são discentes que já concluíram seus cursos de graduação, verificou-se se possuem cursos de formação complementar. Observou-se que a maioria dos respondentes, o equivalente a 71,5%, não possui nenhuma especialização. Por outro lado, 28,5% dos entrevistados possuem cursos de especialização, sendo essa formação realizada com pós-graduação em História e Antropologia, e outro em Linguagens e suas Tecnologias, como ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Curso de especialização



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022)

Para concluir a primeira parte do questionário, que se propõe à identificação dos entrevistados, foi investigada suas experiências profissionais enquanto docentes. Conforme destacado por Câmara e Araújo (2016), no processo de formação, é essencial combinar a formação teórica e prática, visando aprimorar a qualidade do ensino por meio de reflexão crítica e transformadora da realidade vivenciada em sala de aula. Nesse sentido, o gráfico a seguir mostra que 71% dos respondentes possuem experiência profissional pedagógica.

Gráfico 4 - Experiência profissional pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022)

Com base nas respostas obtidas, constatou-se a experiência profissional pedagógica dos respondentes são diversas, sendo possível classificá-las da seguinte forma:

- Participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com alunos do 6º ano;
- Dois anos como professora regente na Educação Infantil;
- Dois anos como professor regente no Ensino Fundamental II;
- Atuação como monitora e ministração de aulas no Ensino Fundamental I;
- Três meses ministrando aulas particulares sem vínculo formal.

Observa-se que as experiências profissionais foram performadas tanto no campo formal quanto informal. No entanto, é relevante destacar que apenas três deles tiveram contato com alunos com deficiência, sendo que destes, duas pessoas vivenciaram essa experiência por

meio do estágio e uma por meio de seu trabalho. Isso suscita reflexões sobre a adequação do estágio na formação dos graduandos. Embora seja um direito dos alunos com deficiência serem incluídos nas salas de aulas comuns, a realidade ainda é bastante limitada.

5.2.3 Análise de dados

Os dados obtidos por meio do questionário foram organizados, categorizados e analisados considerando os eixos de significação estabelecidos, que direcionaram a pesquisa e a estruturação do trabalho. A análise dos questionários obtidos foi subdividida em tópicos, como descrito a seguir.

No tópico 6.1, foram analisadas as respostas 1, 2 e 3, que discorrem sobre as contribuições da formação inicial e do estágio curricular obrigatório para a atuação docente. Nessa seção, também foi estabelecido um diálogo com diversos autores a fim de enriquecer as reflexões e as análises em relação ao tema.

No tópico 6.2, foram consideradas as respostas às questões 6 e 9 do questionário, de forma a construir um diálogo entre os participantes da pesquisa e os autores. Essa análise proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a importância das disciplinas e do suporte oferecido aos estudantes universitários na sua formação enquanto docente.

No tópico 6.3, foram analisadas as respostas às questões 4, 5, 7, 8 e 10. É apresentado ainda, um pequeno relato sobre a experiência pessoal da pesquisadora no estágio curricular obrigatório. Neste tópico buscou-se investigar o que curso de licenciatura e o estágio proporcionaram de preparação em relação aos alunos com deficiência na sala de aula regular, como, por exemplo, a oferta de disciplinas específicas. Também buscou-se entender quais oportunidades foram oferecidas aos graduandos para atuarem em outros espaços além da escola, de forma a ampliar suas possibilidades de atuação como licenciados.

6 A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E INCLUSÃO ESCOLAR: reflexões de estagiários da UFCAT

A partir das respostas coletadas, procedeu-se à análise qualitativa dos dados, os quais foram organizados em tópicos e serão apresentados a seguir.

6.1 As contribuições da formação inicial e do estágio curricular obrigatório para a atuação de futuros professores

É necessário compreender a importância do estágio, considerando que o processo pedagógico se estabelece como uma troca mútua, na qual o discente aprende, mas o docente também aprende ao entrar em contato com a realidade dos seus discentes. Segundo Silva (2021), a prática pedagógica é o momento em que a teoria e a prática se unem, tornando-se essencial para o ensino e a aprendizagem, o que torna o estágio um elemento fundamental na formação dos profissionais da educação.

Essa concepção é reforçada por Silva e Araújo (2005), que destacam a importância da formação dos docentes. Para eles, não se deve considerar apenas as informações científicas, didáticas e psicopedagógicas fornecidas por estudiosos que não tiveram experiências práticas. A formação de docentes também deve estar baseada no contexto prático, através de um processo de reflexão crítica e autoavaliação das experiências práticas, associado aos conhecimentos teóricos.

Para o processo de análise desta pesquisa foram apresentadas questões com o objetivo de identificar, com base nas narrativas dos estagiários, as percepções sobre as contribuições do curso de formação inicial, em particular das atividades de estágio curricular obrigatório, para sua futura atuação como docentes. Inicialmente, buscou-se identificar as habilidades que os discentes desenvolveram durante sua formação, a fim de avaliar se essas habilidades contribuíram para sua atuação enquanto docentes. De acordo com as respostas obtidas, o curso de licenciatura lhes proporcionou auxílio nesse aspecto, como pode ser observado:

Excerto: 1- Uma boa didática, domínio da área de conhecimento, criatividade, boa comunicação, planejamento, organização, comprometimento e ser intencional no ensinar, estar em constante atualização, conhecimento de tecnologias etc. (Joana).

No questionário aplicado, algumas questões tinham o intuito de visualizar a percepção dos estudantes universitários a respeito do período que passaram pela experiência do estágio.

Vale ressaltar que essa obrigatoriedade dos estágios, que são exigidos nas grades curriculares de cada curso, está pautada no princípio de que, no fazer pedagógico, os conhecimentos são ampliados, capacitando o aluno para atuar em sala de aula (AGAPITO; RIBEIRO, 2015)

É preciso que o educador, em seu processo de formação, receba conteúdos e conhecimentos que o capacite para trabalhar com diferentes públicos, em variados contextos sociais, econômicos e culturais, de modo a adquirir uma visão de mundo ampliada, sendo capaz de utilizar das diversas possibilidades existentes na atividade de ensino e aprendizagem.

Como reforça Silva (2021), o professor deve se sentir capacitado para trabalhar com as diferentes possibilidades e realidades que se apresentem. E o processo de formação universitária necessita apresentar o suporte teórico e prático para tal.

Joana, umas das discentes entrevistadas, destaca em sua resposta a importância do momento de prática no período de formação, afirmando que essa experiência leva o aluno a entender melhor o que deve ser feito sempre. A participante se refere, também, às inúmeras habilidades desenvolvidas no período de sua formação, e destaca sobre a importância de estar em constante busca pelo conhecimento, e sempre se manter atualizada.

De modo a compreender como ocorreu o processo de formação desses alunos, observou-se as seguintes respostas:

Excerto: 2- O curso me proporcionou muitos conhecimentos teóricos, algo que antes de cursar pedagogia não imaginei que faziam parte desse mundo, e depois vi que de fato era necessário para ter mais habilidade em sala de aula (Sandra).

Excerto: 3- Foram através dos estágios supervisionados e aulas na parte da educação (Júlia).

Excerto: 4- Primeiramente acho que foi a questão de trabalhar em equipe, ter um bom senso crítico, adaptar em diversos tipos de cenários, prestar atenção em pequenos detalhes e claro ética profissional acima de tudo (Clara).

Nas respostas das discentes, é possível perceber a associação entre teoria e prática, corroborando a ideia de que ambas são essenciais para o desenvolvimento profissional na área da educação. Segundo Ramos (2019), a experiência prática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento do profissional da educação. O autor destaca que, por meio da prática, o docente em formação adquire habilidades de avaliação justa, planejamento organizado e atendimento às necessidades diversificadas dos alunos.

Ramos (2019) ressalta ainda a importância de reconhecer a diversidade dos estudantes em relação ao nível e à capacidade de aprendizagem, e afirma que o saber adquirido por meio da experiência prática é um instrumento essencial no processo de formação docente. Ao considerar esses aspectos, percebemos que os relatos das discentes reforçam a necessidade de integrar tanto a teoria quanto a prática na formação docente. Essa abordagem proporciona

uma preparação abrangente e efetiva, permitindo aos futuros professores adquirirem conhecimentos sólidos e habilidades práticas necessárias para atuar de forma adequada no contexto educacional.

Autores como Santos (2014); Santos e Mendes (2021) defendem a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores, destacando que a teoria fornece fundamentação conceitual e metodológica, enquanto a prática possibilita a aplicação e a reflexão sobre esses conhecimentos no contexto real da sala de aula.

Ainda segundo esses autores, a integração entre teoria e prática contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, como a capacidade de planejar, avaliar e adaptar as estratégias de ensino, considerando a diversidade dos discentes. Ressaltam ainda que a prática permite aos futuros docentes experimentar diferentes abordagens pedagógicas, lidar com situações desafiadoras e desenvolver sua identidade profissional.

A abordagem proposta por esses autores, ao destacar a importância dessa integração, reforça a relevância de uma formação que considere tanto os aspectos teóricos quanto as vivências práticas dos futuros professores.

Excerto: 5- Desenvolvimento de atividades, conversar com os alunos, saber se comunicar com o aluno, incluir todos os alunos durante o ensino, e sempre buscar melhorar minha prática como professor (José).

Excerto: 6- Durante o curso fazemos diversas disciplinas voltadas para a educação, como Educação matemática 1 e 2, didática matemática, psicologia da educação 1 e 2, políticas educacionais e o estágio. Além disso também pude participar do PIBID e atuei como monitora de uma disciplina (Elisa 7).

Conforme se observa, os discentes identificam sua formação como produtiva, capacitando-os para atuar em sala de aula. Nesse sentido, destacam-se os estágios como parte desse processo de formação. Os estágios proporcionam o encontro entre a teoria e a prática, permitindo aos formandos refletirem sobre suas experiências práticas com base nas teorias discutidas ao longo do curso de licenciatura. Essa reflexão enriquece a formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade crítica.

Além disso, a presença de um orientador do ensino superior e de um supervisor da Educação Básica durante o estágio é essencial. Esses docentes desempenham um papel fundamental no processo de formação, fornecendo orientações, *feedbacks* e auxiliando na integração entre teoria e prática, conforme ressaltado por Andrade e Resende (2011) e Borges (2020). Dessa forma, a combinação entre os estágios e o acompanhamento dos orientadores e supervisores durante a formação docente possibilita uma preparação mais abrangente e efetiva.

A colaboração entre esses dois profissionais é fundamental para a construção de conhecimentos, a troca de experiências e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Excerto: 7- Além de me colocar em contato com minha profissão, me proporcionou a possibilidade de unir teoria e prática e vivenciar na prática o dia a dia de um professor em sala de aula, bem como de conhecer e participar da comunidade escolar como um todo (Joana).

Excerto: 8- Posso dizer com toda certeza que o estágio foi uma das partes mais importantes pra mim, foi o momento que pudemos colocar em prática toda aquela parte teórica que foi estudada, em outras palavras o estágio foi o momento de “colocar a mão na massa de fato” na prática (Sandra).

Para uma compreensão mais abrangente, é necessário ir além. Conforme afirmam Adams, Melo e Nunes (2021), o estágio é uma oportunidade de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, sendo um processo que integra a universidade, a escola e a comunidade. É durante o estágio que o discente em formação tem a oportunidade de entrar em contato com a realidade do ambiente escolar, que será o seu futuro espaço de atuação profissional.

As discentes Joana e Sandra destacam a importância desse momento em suas formações, reconhecendo o quanto o estágio foi relevante para o contato direto com a prática pedagógica. O estágio proporcionou a elas a oportunidade de conhecer a profissão docente de forma mais concreta, bem como o ambiente em que atuarão como professoras.

Assim, fica evidente a relevância do estágio como uma etapa essencial na formação profissional na área da educação.

Excerto: 9- Sim, me ajudou a compreender como abordar diversas questões para várias séries diferentes os assuntos (Júlia).

Excerto: 10- Com toda certeza ter noção do que realmente é estar em sala de aula como um professor, o estágio te prepara para a sala de aula (José)

O estágio proporciona ao aluno uma compreensão do motivo pelo qual se estuda a parte teórica. Somente quando há contato com a prática, percebe-se a importância da teoria, e o aluno compreende que prática e teoria não devem ser separadas. No entanto, como destacam Pimenta e Lima (2017), o estágio se torna verdadeiramente valioso quando, ao longo de todo o processo de formação do docente, sua importância é abordada, de modo que os discentes compreendam que o estágio é um momento que permite questionamentos, investigações, reflexões e ações em busca de melhoria.

Nesse sentido, é apresentada a visão das alunas, que afirmam:

Excerto: 11- Com o estágio foi possível desenvolver pesquisas onde foi estudado o ensino para o aluno e a maneira de desenvolver atividades para os alunos entenderem o conteúdo (Clara).

Excerto: 12- Ele proporciona um contato mais ativo com os alunos, sendo uma forma de colocar em prática o que foi estudado durante os anos anteriores (Elisa).

Ao se referir à importância do estágio, Oliveira e Cunha (2006) ressaltam que esse momento de imersão na prática pedagógica proporciona aos discentes a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre a profissão docente. Durante o estágio, eles podem analisar de forma mais abrangente as diferentes situações e contextos educacionais, o que contribui para o desenvolvimento de estratégias e aprimoramento das práticas de ensino.

Nesse sentido, ao analisar as respostas obtidas, percebe-se que o estágio realizado durante o curso de licenciatura tem alcançado seu objetivo principal. Portanto, é inegável a relevância do estágio como parte integrante da formação docente. Conforme destacado por Freitas (2010), o estágio não deve ser encarado apenas como uma etapa curricular obrigatória, mas sim como uma oportunidade enriquecedora para os futuros professores, na qual podem consolidar sua identidade profissional, adquirir experiência prática e aprimorar suas práticas educativas, visando sempre a busca pela qualidade na educação.

Excerto: 13- Sim, o estágio acrescentou muito em minha formação, o estágio supervisionado me deu condições e suporte de atuar de maneira segura, eu sabia o que fazer porque tinha um planejamento, de forma organizada e participativa, onde o professor orientador, preceptor e aluno decidiam juntos cada ação. Apesar de ser um momento atípico por causa da pandemia, os obstáculos foram vencidos entre essa parceria, comunicação, e esse desdobramento todo me tornou melhor não só como profissional da área, mas como pessoa. Me mostrou que existem outras maneiras de comunicação e interação além da presencial, que quando existe intencionalidade no ensinar fica mais fácil de compartilhar com o aluno e o processo ensino aprendizagem acontece (Joana).

Com base na experiência vivenciada no estágio, é possível verificar a importância do contato com a prática escolar para a formação do professor. Além disso, Nóvoa (1995) destaca que o estágio constitui um momento de transição entre a teoria e a prática, permitindo ao estagiário a articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e sua aplicação na realidade escolar.

Considerando as adversidades que possam ocorrer nesse processo de formação docente, é importante ressaltar que as adaptações necessárias no contexto da pandemia COVID-19. Com o processo de isolamento social, os estágios precisaram passar por uma adaptação para o ensino remoto, ou híbrido. De acordo com Alarcão e Tavares (2003), mesmo diante dos desafios impostos por situações que influenciam o processo do normal, o estágio continua a ser um espaço de aprendizagem e inovação, promovendo a utilização de novas tecnologias e estratégias pedagógicas.

No caso específico dos alunos entrevistados, sua percepção a respeito do estágio pode ser observada nos seguintes excertos:

Excerto: 14- O estágio agregou muito em minha formação, através dele pude ver a realidade da sala de aula, na qual sempre precisamos ter vários planos, caso algum não dê certo tenha outros em mente. O meu estágio foi feito no sistema remoto de ensino devido a pandemia da Covid-19, e com isso foi um desafio a mais nessa etapa tão importante que é o estágio, algo que era novo para todos, foi preciso aprender lidar com plataformas digitais, porém no final deu tudo certo por mais que o medo de não dar certo sempre existiu (Sandra).

Excerto: 15- Sim, me ajudou a compreender como abordar diversas questões para várias séries diferentes os assuntos (Júlia).

Excerto: 16- Você passa a ser mais confiante em você mesmo, eu tinha muito medo de estar ali na frente como professor, mas no final tudo dá certo (José).

Destaca-se a fala das discentes Joana e Sandra, que vivenciaram o período de estágio em meio a uma crise sanitária. Em março de 2020 foi declarada a pandemia da COVID-19, o que trouxe novos desafios para a experiência dos estagiários, uma vez que as medidas de contenção do vírus, como o isolamento social e o *lockdown*³ afetaram a sociedade como um todo.

Nesse contexto, diversas atividades de diferentes setores foram suspensas, incluindo as atividades das universidades públicas no Brasil, que optaram por cancelar o calendário acadêmico do referido semestre. A Universidade Federal de Goiás, que naquela época passava por um momento de desmembramento e efetivou a criação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), por exemplo, suspendeu suas atividades por tempo indeterminado, conforme estabelecido em reunião do Conselho Universitário (CONSUNI), na resolução 18/2020. Posteriormente, por meio da resolução nº 34/2020, foi determinado o retorno às aulas de forma online. Esse processo afetou a realização dos estágios curriculares obrigatórios, que precisaram ser adaptados para o ensino remoto, assim como as atividades escolares regulares.

Essa decisão foi tomada com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia. No entanto, como evidenciado pelas respostas das discentes Joana e Sandra, isso se configurou como um desafio tanto para os docentes supervisores quanto para os estagiários. Apesar das dificuldades, eles conseguiram adquirir mais experiência e conhecimento para trabalhar em sala de aula, uma vez que tiveram que lidar com a adoção de novas metodologias e a adaptação das atividades escolares ao uso dessas tecnologias.

³ O lockdown é a medida preventiva obrigatória que consiste no bloqueio total. Muitos países adotaram essa estratégia com o objetivo de desacelerar a propagação do Coronavírus, visto que as medidas de quarentena e isolamento social não foram suficientes para controlar a infecção.

Essas respostas reforçam a importância do estágio na formação do estagiário, contribuindo para o desenvolvimento de sua confiança como profissional. O estágio proporciona a vivência prática, permitindo ao aluno compreender como abordar diversas questões que surgem ao longo do caminho, incluindo a questão da inclusão escolar.

É preciso compreender que o processo de formação do professor não se limita às salas de aula das universidades e aos conhecimentos teóricos trabalhados durante o curso. Conforme reforçado por Filho (2009), a formação docente ocorre também por meio das experiências vivenciadas durante as atividades pedagógicas, momento em que ocorre a conexão verdadeira entre os conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, a reflexão diária sobre a profissão também desempenha um papel fundamental nesse processo.

No entanto, é importante ressaltar que apenas as discentes Joana e Sandra, tiveram a oportunidade de vivenciar o contato com pessoas com deficiência durante o período de seus estágios presenciais, o que pode ser considerado uma limitação em relação à diversidade de experiências práticas. Conforme apontado pelo mesmo autor, a formação do professor deve contemplar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e a inclusão escolar, incluindo o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Ademais, a formação docente para a inclusão requer um olhar atento às necessidades específicas dos discentes com deficiência. Portanto, é necessário que as instituições de ensino e os programas de formação de docentes garantam a diversidade de experiências durante os estágios, a fim de preparar adequadamente os futuros docentes para atuarem de forma inclusiva e atenderem às necessidades de todos os alunos.

O estágio é um momento crucial na formação dos discentes das licenciaturas, pois proporciona a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica e entrar em contato com a realidade da sala de aula. Mesmo para aqueles que não tiveram a experiência de lidar diretamente com alunos com deficiência durante o estágio, as respostas obtidas revelam que essa etapa contribuiu significativamente para o desenvolvimento e capacitação profissional desses discentes.

Excerto: 17- Sim, com o estágio é possível entender realmente como funciona uma sala de aula e como podem ser aplicadas de diferentes formas as atividades para um ensino mais completo (Clara).

Excerto: 18- Sim, porque a partir dele consigo ter uma compreensão maior de como será minha prática como futura docente (Elisa).

A partir da constante reflexão sobre a prática profissional, conforme apontado por Freire (1996), os discentes podem aprimorar suas habilidades e competências, ampliando sua

visão crítica sobre o processo educativo. Nesse sentido, as respostas dos discentes evidenciam que o estágio desempenha um papel fundamental na formação dos futuros docentes, mesmo que não tenham tido a experiência e o contato direto com alunos com deficiência. Ele proporciona a oportunidade de adquirir conhecimentos práticos, desenvolver habilidades pedagógicas e estabelecer conexões entre a teoria e a prática, contribuindo para que se sintam mais preparados e capacitados para atuar profissionalmente nas salas de aula.

6.2 As percepções de alunos estagiários sobre a formação inicial de professores para escolarização de alunos público da educação especial

A formação inicial de docentes para a escolarização de alunos da educação especial e a inclusão escolar são temas de grande relevância de discussão no campo da educação.

Diversos autores têm enfatizado a importância de preparar os futuros docentes para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. De acordo com Imbernón (2011), a formação inicial de professores deve incluir disciplinas específicas que abordem a educação inclusiva, proporcionando aos discentes a compreensão dos princípios, estratégias e recursos necessários para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade. Essas disciplinas têm o objetivo de capacitar os futuros docentes para lidarem com as diversidades presente nas salas de aula.

Além das disciplinas teóricas, é fundamental que os estagiários tenham a oportunidade de vivenciar na prática o trabalho com alunos com deficiência. Nesse sentido, as vivências e práticas durante o estágio curricular obrigatório desempenham um papel crucial na formação desses sujeitos. Segundo Tardif (2002), a prática profissional é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento e para a reflexão sobre as ações pedagógicas, permitindo aos estagiários desenvolver habilidades específicas e adquirir experiências significativas no trabalho com alunos com deficiência.

É importante ressaltar o suporte oferecido pelo curso durante o estágio curricular obrigatório. O acompanhamento e orientação dos docentes supervisores e da equipe pedagógica da universidade são essenciais para que os estagiários possam enfrentar os desafios e adquirir as competências necessárias para o trabalho inclusivo.

Quando perguntado aos participantes desta pesquisa sobre a presença de disciplinas voltadas à inclusão escolar, as vivências práticas, a atuação dos estagiários junto aos alunos com deficiência, bem como o suporte oferecido pelo curso durante o estágio curricular obrigatório, as respostas apresentam uma visão geral sobre esse processo.

Excerto: 19- Sim, as disciplinas Educação Especial e Inclusão, Língua Brasileira de Sinais e a Educação Bilíngue para surdos. Na primeira tive a oportunidade não só de conhecer a história da Educação Especial e inclusiva como também de participar através da disciplina e do estágio de aulas que me proporcionaram uma visão mais aberta e participativa do que é um aluno com deficiência e como alcançar esse público através da educação, como receber e acolher essa criança e também a sua família. Na ocasião pude conhecer e conversar com os profissionais que atuavam na área, que muito prontamente nos atendeu e nos mostrou a sala de recursos multifuncionais, com os equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, conheci várias turmas de AEE não somente na escola especializada como também na regular. Tive contato com várias crianças com diferentes deficiências. Na segunda disciplina também conheci um pouco da história e tive contato com várias pessoas surdos, aprendi a comunicação básica e tive a oportunidade de preparar junto ao professor e os colegas alguns materiais voltados para os alunos surdos. Foi uma experiência incrível para mim. Pretendo ainda fazer libras, esse é meu próximo objetivo (Joana).

No entanto, é importante ressaltar que a formação inicial de docentes para a inclusão escolar requer a presença de disciplinas específicas que abordem essa temática de forma aprofundada. Diversos autores têm destacado a importância dessas disciplinas no processo de formação dos futuros professores. Borges, Santos e Costa (2019), ressaltam a necessidade de promover a reflexão sobre a diversidade e a inclusão nas licenciaturas. E a ausência de disciplinas voltadas para a inclusão escolar pode limitar o conhecimento e a preparação dos futuros docentes para lidar com alunos com deficiência. Por isso, a formação inicial precisa contemplar uma abordagem ampla e crítica sobre a inclusão, proporcionando aos discentes a compreensão dos princípios, estratégias e recursos necessários para a prática pedagógica inclusiva.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior repensem suas grades curriculares e incluam disciplinas que abordam a inclusão escolar de forma transversal e obrigatória. Essas disciplinas podem oferecer aos discentes a oportunidade de conhecer e refletir sobre os diferentes aspectos da inclusão, como a legislação vigente, as práticas pedagógicas inclusivas, a adaptação curricular, o trabalho em equipe multidisciplinar, entre outros. Conforme ressaltado por Antunes e Glat (2011), o estágio curricular obrigatório deve ser um espaço de aprendizagem e formação, proporcionando aos estagiários experiências significativas no trabalho com alunos com deficiência.

Assim, a presença de disciplinas voltadas para a inclusão escolar, bem como a realização de estágios que contemplam o trabalho com alunos com deficiência, são fundamentais para preparar os futuros professores para atuarem de forma qualificada e inclusiva nas escolas. É preciso que as instituições de ensino reconheçam a importância dessas práticas e promovam uma formação inicial que esteja alinhada com os princípios da inclusão e da educação para todos.

No entanto, é possível observar nos excertos a seguir que nem todos os cursos de licenciatura têm, em na grade curricular obrigatória, disciplinas específicas de que abordem o tema da inclusão.

Excerto: 20- Durante o curso lembro que tive uma disciplina na qual o foco era a inclusão, inclusive foi uma disciplina que eu gostei muito (Sandra).

Excerto: 21- Sim, isso ocorreu nas matérias da educação e também peguei um núcleo livre que fala sobre essa parte na educação (Júlia).

Excerto: 22- Na disciplina psicologia da educação lembro de ter falado um pouco sobre esse assunto, foi bem superficial (José).

José, por exemplo, relata que teve contato com o tema da inclusão, mas de forma superficial, na disciplina de psicologia. Isso evidencia que os alunos de licenciatura podem chegar à sala de aula com uma preparação limitada para lidar com a questão da inclusão. Essa falta de preparo pode levar os futuros docentes a se sentirem despreparados e inseguros ao enfrentar os desafios de trabalhar com alunos com deficiência, conforme ressaltado por Nunes (2014).

A formação dos docentes é um fator crucial para o sucesso da inclusão escolar. Vitaliano e Valente (2010) destacam a importância de práticas formativas que promovam a reflexão e a busca por conhecimentos, assim como experiências que contribuam para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante disso, foi questionado aos discentes sobre as disciplinas que abordaram a temática da educação especial e sua importância, bem como o conteúdo trabalhado nessas disciplinas.

Excerto: 23- Por meio das disciplinas de Educação matemática I e II, Didática da Matemática, Libras e Psicologia da Educação I e II consegui realizar o estudo de inclusão dos alunos, onde foi estudado a melhor forma de tratar todos os alunos e como se deve trazer atividade onde todos possam participar (Clara).

Excerto: 24- Sim, durante o nosso curso temos disciplinas de Educação matemática, Psicologia da educação 1 e 2 e Libras, que abordam essa questão dos alunos com algum tipo de deficiência e nos ensinam como tratar cada aluno e pensar em atividades que façam com que ocorra a inclusão dos mesmos (Elisa).

Com exceção de Joana, que demonstrou ter recebido conteúdos e participado de experiências práticas relacionadas à inclusão escolar, os demais entrevistados relataram que cursaram as disciplinas teóricas apenas por obrigação, sem perceber grandes benefícios em sua formação, especialmente no que diz respeito ao suporte para o trabalho com alunos com deficiência. Essa constatação reforça a necessidade de uma abordagem mais abrangente e efetiva na formação inicial de docentes, que vá além das disciplinas teóricas e proporcione

experiências práticas significativas para preparar os futuros profissionais para atuar de forma inclusiva.

Além disso, é fundamental que os cursos de licenciatura ofereçam suporte adequado aos estagiários durante o período do estágio curricular obrigatório. Como mencionado anteriormente, o acompanhamento e orientação dos docentes supervisores e da equipe pedagógica da universidade são essenciais para que os estagiários possam enfrentar os desafios e desenvolver as competências necessárias para o trabalho inclusivo.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino repensem suas práticas e estratégias de formação de professores, garantindo a presença de disciplinas e experiências práticas que abordem de forma efetiva a inclusão escolar, proporcionando aos futuros profissionais os conhecimentos, habilidades e suporte necessário para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Excerto: 25- Reconheço que ainda falta muitas políticas públicas voltadas ao preparo do profissional e de toda comunidade escolar pra trabalhar com alunos com deficiência. Porém devo admitir que os profissionais que hoje atuam na área, e principalmente as que me atenderam no período do estágio são tão dedicadas, que mesmo não tendo todo preparo e suporte necessários, desempenham muito bem suas funções. Segundo elas, existe um despreparo na área, mas uma palavra que me marcou muito durante o estágio foi: não dá pra ficar de braços cruzados e fazer dessa dificuldade um motivo para não receber e ensinar essa criança com deficiência. Com isso quero dizer que me senti encorajada e de certa forma mais segura para atuar junto aos alunos com deficiência (Joana).

Conforme se observa, dentro das possibilidades que se apresentam, o apoio tem sido dado aos estagiários, mas Joana ressalta a necessidade de mais políticas públicas voltadas para a preparação e formação dos profissionais. Todavia, de acordo com discente, as dificuldades encontradas não podem ser vistas como barreira para impedir que se trabalhe com crianças com deficiência e que seja feito um trabalho com qualidade.

Excerto: 26- Houve todo suporte dado sim pelos professores, são muito qualificados, o segredo é sempre estar buscando mais conhecimentos, atualizando sempre (Sandra). Nas áreas da educação, eu pude compreender como era as deficiências que eu posso encontrar pela frente e como eu posso ajudar aquele aluno(a) a superar suas dificuldades (Júlia).

Júlia destaca a importância dos futuros docentes estarem sempre se atualizando. Os suportes são oferecidos pela universidade, mas os discentes precisam querer e buscar por mais conhecimento. Nesse contexto, torna-se necessário que o docente-pesquisador entre em ação, de modo, para além das oportunidades já existentes, possam ter a iniciativa e o interesse para buscar uma formação continuada. Além disso, Maron (2014), cita que é fundamental que sejam desenvolvidas políticas públicas no sentido de oferecer condições e motivação para que

esse professor esteja em constante busca por cursos e programas formais. Maron (2014) enfatiza ainda que o docente, assim como os outros seres humanos, precisa reconhecer que são inacabados e buscar sempre conhecer e ampliar seu repertório sobre o mundo do qual faz parte. Afinal, nunca se está preparado para tudo, nem se conhece tudo. O conhecimento deve estar em constante aprimoramento, sendo aprofundado, de maneira a sempre melhorar enquanto profissional e enquanto ser humano.

Ainda nesse sentido, Freire (1996) destaca a importância do docente estar em constante busca pelo conhecimento, uma vez que isso promoverá mudanças no que oferecerão ao seu público, superando ensinamentos do passado e se conectando com as pesquisas e necessidades atuais de seus discentes. Isso oportuniza um ensino com mais qualidade e voltado para atender as particularidades dos alunos.

Em consonância com esse pensamento, Borges, Santos e Costa (2019) citam a importância do desenvolvimento de estratégias que possibilitem o contato dos discentes dos cursos de licenciatura com pessoas com deficiência. Isso pode ocorrer por meio da pesquisa, ensino e extensão, além das vivências obtidas através de grupos de estudo ou, ainda, durante o estágio.

No que se refere às demandas na formação inicial e ao contato com estudantes com deficiência, José, Clara e Elisa expressam:

Excerto: 27- Acho que deveria ter uma disciplina obrigatória que tratasse apenas deste assunto, pelo menos uma base, pois temos que pensar nessas pessoas também e aí que entra a questão da inclusão social (José).

Excerto: 28- Ainda não tive essa vivência de trabalhar com alunos com deficiência, mas acho que a ajuda dos professores é bem importante para ser um trabalho mais completo (Clara).

Excerto: 29- Ainda não tive essa vivência (Elisa).

O relato do discente José sobre a importância de disciplinas obrigatórias de educação especial, na perspectiva da inclusão, é muito significativo. Essas disciplinas fornecem aos futuros docentes uma base sólida para lidar com indivíduos que necessitam de acessibilidade nas salas de aula inclusivas.

Essa perspectiva está em consonância com as autoras Borges, Santos e Costa (2019), que realizaram uma pesquisa sobre os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão. A pesquisa buscava entender a organização desses cursos quanto à oferta de disciplinas e temáticas relacionadas à educação especial e seu público-alvo.

[...] ao considerarmos que apenas cinco dos 12 cursos investigados apresentam disciplinas e/ou inserção de conteúdos, além da específica da surdez com a oferta da Libras, podemos inferir que há muito o que avançar

para conseguirem responder às demandas de inclusão escolar na educação básica (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019, p. 153).

Como menciona Cabral (2014), os docentes precisam entender e estudar as deficiências que podem ser encontradas ao longo de sua carreira, a fim de suprir as necessidades dos alunos com deficiência e garantir uma educação de qualidade para todos. Para transformar nossa sociedade em um ambiente mais inclusivo, é necessário que tanto as instituições de ensino quanto as políticas públicas se empenhem em proporcionar uma formação de qualidade aos futuros professores. Assim, eles estarão preparados para enfrentar os desafios e contribuir para uma educação inclusiva e igualitária.

6.3 Futuros Professores: Reflexões sobre Vivências e Práticas na Educação Inclusiva

Na sequência, busca-se evidenciar como ocorreu a atuação dos estagiários junto aos alunos com deficiência e quais práticas pedagógicas foram utilizadas para trabalhar com eles. Joana, por exemplo, relata que teve a oportunidade de atuar junto a estudantes com autismo e deficiência intelectual.

Excerto: 30- Nas observações participantes do estágio, tive contato direto com um aluno autista, acompanhava as tarefas em sala de aula com a supervisão da professora regente. Montei algumas atividades de pareamento, sequenciação e de coordenação motora, pois o aluno correspondia melhor a essa atividade. Tanto a professora regente, quanto a professora preceptora davam orientações sobre o aluno, o que ele já conseguia fazer. Todas as atividades eram com materiais concretos. Já com os alunos DI o contato se deu apenas por vídeos no *WhatsApp*, por causa da pandemia. Da mesma forma era orientada pelas professoras, ao todo eram seis alunos com idade entre 19 a 22 anos. As atividades eram adaptadas sempre levando em conta a realidade do aluno. Atividades mais lúdicas, de fácil compreensão e execução (Joana).

Conforme pode ser observado, Joana destaca que teve contato direto com alunos com deficiência, contando com o auxílio das professoras regentes e da orientadora durante os estágios, e fica evidente que essa experiência foi de grande importância para sua formação.

Sandra, por sua vez, também teve a oportunidade de vivenciar o contato com alunos da educação especial durante seu estágio.

Excerto: 31- Como eu disse anteriormente meu estágio foi feito de forma remota, desde já deixo claro que não cheguei a conhecer o aluno PEE, o único contato que tive foi através de mensagens e áudios enviados para o mesmo, eu e minha dupla de estágio sempre buscamos atividades lúdicas onde contemplava nosso tema de estágio e sempre buscamos atividades para a turma no todo, incluindo o nosso aluno, no entanto não tivemos nenhum retorno desse aluno, ele não participava das atividades, essa não participação

dele já havia sido avisado pela professora regente da turma, que dificilmente ele participaria, até mesmo pela falta de apoio familiar para ajudá-lo (Sandra).

No caso de Sandra, devido à pandemia, suas interações foram limitadas ao ambiente *online*, o que teve um impacto significativo na sua formação. Aqui, destaca-se também, a importância da participação e o apoio dos pais, que desempenharam um papel fundamental na educação de crianças com deficiência, especialmente durante o ensino remoto.

Julia e José falam sobre as suas experiências com os alunos com deficiência.

Excerto: 32- Ver quais eram as suas dificuldades, como conseguia absorver aquele conteúdo. Fazer com que não se sentisse diferente dos demais (Júlia).
Excerto: 33- Não tive essa experiência (José).

No que se refere à prática pedagógica de Júlia, fica evidente sua preocupação em promover a inclusão do aluno, buscando garantir que ele se sinta parte do grupo e tenha oportunidades de aprendizado significativas, sem se destacar como diferente dos demais. Nesse sentido, Júlia segue o princípio da inclusão educacional defendido por autores como Souza e Mendes (2017), que ressalta a importância de criar um ambiente escolar acolhedor e acessível a todos os discentes, independentemente de suas diferenças.

Ao buscar compreender as dificuldades específicas desse aluno, Júlia segue uma abordagem centrada no indivíduo, que é enfatizada por autores como Vygotsky (1987), que defende a importância de considerar as necessidades e potencialidades de cada estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, José não vivenciou essa experiência de inclusão em sua prática pedagógica. Nesse contexto, é válido mencionar a importância do preparo dos futuros docentes para lidar com a diversidade na sala de aula, conforme abordado por Freire (1996), que enfatiza a necessidade de uma formação que vá além dos conteúdos curriculares, contemplando também a sensibilização e o desenvolvimento de competências para atuar de forma inclusiva.

Quanto às reflexões de Clara e Elisa, embora não tenham tido experiência profissional direta com alunos da educação especial, elas ressaltam a importância do convívio e das mudanças sociais e culturais que têm ocorrido em relação à participação das pessoas com deficiência em diferentes espaços. Essas mudanças são abordadas por autores como Stainback e Stainback (1999), que destacam a importância de uma perspectiva inclusiva que reconheça a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

Excerto: 34- Durante minha formação ainda não tive contato com alunos com deficiência, mas tenho uma colega de curso que a mesma precisa de tratamento excepcional e com ela foi possível perceber que as salas devem

ser adaptadas para esses alunos, que eles devem ter sua locomoção facilitada e que devem ser tratados da mesma forma que os outros alunos (Clara).

Excerto: 35- Não tive contato direto ainda com um aluno com deficiência, mas tenho uma amiga que sofreu um acidente e teve que se ausentar da universidade porque teve sua perna amputada. Com isso ela está passando por um tratamento excepcional e permanece em casa para se recuperar, mas com a universidade dando assistência e motivando para que ela não desista do curso. Quando ela puder retornar presencialmente a universidade vai dar preferência em ministrar aulas nas salas que permitem fácil acesso a ela, como salas no primeiro piso (Elisa).

Quanto ao relato das discentes Clara e Elisa sobre a presença de uma colega, Maria, que vivencia a condição de pessoa com deficiência física, destaca-se a importância do apoio da universidade e dos colegas nesse contexto. Essa experiência evidencia a necessidade de uma estrutura universitária que esteja preparada para oferecer suporte adequado, tanto em termos de acessibilidade física quanto de recursos pedagógicos, visando proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes. Autores como Santos (2014) enfatizam a importância da universidade como um ambiente inclusivo, que promova a igualdade de oportunidades e valorize a diversidade.

No que diz respeito aos momentos vivenciados no estágio junto aos alunos com deficiência, essas experiências são valiosas para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, pois permitem a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda buscando conhecer sobre as experiências durante o estágio, foi solicitado aos participantes desta pesquisa que descrevessem os momentos vivenciados no estágio junto aos alunos com deficiência.

Excerto: 36- Confesso que no primeiro momento que entrei em contato com os alunos, tive medo de não conseguir corresponder às necessidades de cada um, me senti um pouco perdida, mas, com o decorrer dos dias, com algumas leituras e, principalmente, a vivência com os alunos, fui pegando o jeito. Hoje falo com propriedade que, cada aluno é único, mesmo numa sala com vários autistas ou deficiência intelectual, cada um tem seus desempenhos e suas dificuldades. Cabe ao professor ter um olhar apurado sobre as necessidades de cada um, e trabalhar nessa área despertando o melhor desse aluno. Cada vitória alcançada deve ser celebrada, ainda que seja mínima, pois é assim que as coisas andam, demanda tempo, paciência e dedicação (Joana).

Excerto: 37- As dificuldades é que mesmo que trabalhe com as crianças que tem o mesmo tipo de deficiência é que você tem que entender que todos são diferentes e cada um tem a sua facilidade, sua dificuldade (Júlia).

Conforme mencionado por Joana e Júlia, é evidente que o trabalho com discentes com deficiência demanda uma abordagem individualizada, considerando as necessidades específicas de cada um. Suas respostas ressaltam a importância de que o docente conheça bem sua turma, a fim de desenvolver atividades que atendam as necessidades de cada um. Essa abordagem pedagógica centrada no aluno é respaldada por diversos autores, como Garcia e

Michels (2014), que destacam a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Além disso, é fundamental reconhecer que as deficiências podem variar significativamente entre os indivíduos, abrangendo uma ampla gama de sintomas, habilidades sociais, formas de comunicação e características físicas, psicológicas e sociais. Portanto, o docente precisa estar bem informado sobre a deficiência de cada aluno, a fim de estabelecer bases sólidas para o planejamento de suas aulas e garantir uma verdadeira inclusão. Nesse contexto, é relevante ressaltar a importância do envolvimento dos pais no processo educacional, uma vez que eles desempenham um papel crucial no apoio ao aluno com deficiência e na colaboração com a escola.

Cabral (2014) destaca a necessidade de apoio tanto da escola quanto dos pais para promover a inclusão efetiva dos discentes. É importante que a escola ofereça suporte adequado e recursos necessários para atender às necessidades específicas dos discentes, enquanto os pais devem estar engajados e participar ativamente no processo educacional, compartilhando informações relevantes sobre seus filhos e colaborando com a equipe escolar.

Excerto: 38- Acredito que a maior dificuldade foi a falta de contato físico com o aluno e o retorno dele em nossas atividades, nesse caso da inclusão o estágio online foi bem prejudicial em nossos retornos (Sandra).

Sandra destaca as dificuldades enfrentadas durante o estágio remoto, principalmente devido à falta de contato direto com os alunos e à ausência de retorno das atividades enviadas. Sua colocação está alinhada com as observações de Pontes e Rostas (2020), que descrevem o período da pandemia do COVID-19 como um desafio para a sociedade, especialmente na área da educação, em que o ensino remoto tornou-se a modalidade recomendada pelo Ministério da Saúde. No entanto, o ensino remoto apresentou várias dificuldades tanto para os docentes, como para os estagiários dos cursos de licenciatura. Assim como mencionado por Pontes e Rostas, os estagiários enfrentaram dificuldades como acesso limitado à internet, falta de recursos tecnológicos e desconhecimento sobre seu uso, problemas com as plataformas disponíveis e dificuldades para acompanhar o processo de aprendizagem das turmas. Essas limitações impactaram a experiência prática dos entrevistados, impedindo que o estágio fosse um momento verdadeiramente significativo para sua formação. É importante ressaltar que essa conclusão é baseada nas respostas dos sete entrevistados e não pode ser generalizada, pois requereria uma amostra mais ampla.

Com base nas respostas obtidas, podemos observar que alguns dos estagiários entrevistados tiveram contato com alunos com deficiência, enquanto outros não. É

interessante notar que uma das alunas teve essa experiência, embora não durante o estágio curricular obrigatório.

Excerto: 39- Não tive essa experiência (José).

Excerto: 40- Ainda não tive estágio supervisionado com alunos com deficiência (Clara).

Excerto: 41- Ainda não tive nenhuma vivência (Elisa).

Excerto: 42- Não tive essa experiência (José).

Excerto: 43- Não (Clara).

Excerto: 44- Não (Elisa).

Essa situação ressalta a relevância de proporcionar aos discentes das licenciaturas experiências significativas e que abordem a educação inclusiva. A formação inicial dos professores deve contemplar não apenas a teoria, mas também a prática voltada para a inclusão, proporcionando experiências reais de interação e ensino com os discentes e com as diversidades. Essas vivências contribuem para que os futuros docentes compreendam melhor as necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência, desenvolvam estratégias pedagógicas inclusivas e adquiram habilidades para promover a igualdade de oportunidades no contexto educacional.

Nas respostas daqueles que tiveram a experiência de trabalhar com alunos com deficiência durante o estágio, fica evidente a relevância da atividade prática no curso de licenciatura. Essa vivência vai além da teoria, permitindo aos estudantes conhecerem de forma concreta o processo de ensino-aprendizagem na prática e possibilitando que identifiquem a realidade dos educandos. Segundo Freire (1996), a prática educativa não pode ser desvinculada da teoria, pois é por meio da experiência prática que os docentes desenvolvem uma compreensão mais profunda do contexto escolar e das necessidades dos alunos.

Nesse sentido, o estágio curricular desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos estagiários a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, interagir com os alunos e enfrentar os desafios reais da sala de aula. Isso contribui para a construção de um olhar mais sensível e reflexivo sobre a educação inclusiva, permitindo que os futuros docentes desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

É importante ressaltar que a prática do estágio deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas. Os estagiários devem ter espaços de discussão e orientação para refletir sobre suas práticas, compartilhar desafios e buscar soluções coletivas. Dessa forma, a atividade prática no curso de licenciatura se torna uma oportunidade de

aprendizado enriquecedora, promovendo uma formação mais completa e preparando os futuros professores para a diversidade presente nas salas de aula.

Quando questionado aos participantes sobre o perfil dos seus alunos, temos o seguinte panorama.

Excerto: 45- Sim. Alunos com deficiência intelectual e autismo (Joana).

Excerto: 46- Sim, no meu estágio da inclusão fiquei em uma turma do 5º ano, na qual tinha um aluno com TDH ⁴(Sandra).

Excerto: 47- No meu estágio não, mas já tive experiência como monitora com uma criança que tem síndrome de Down (Júlia).

A partir dessas respostas podemos observar que nem sempre a universidade consegue proporcionar aos alunos de licenciatura o contato direto com pessoas que necessitam de inclusão nas escolas. Essa questão é relevante para compreender que, apesar do aumento de alunos com deficiência na sala de aula regular, ainda é perceptível que esse número é reduzido. Ademais, é fundamental considerar as diretrizes e políticas públicas voltadas para a inclusão educacional, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essas diretrizes buscam garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola comum, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

No entanto, é necessário um esforço conjunto entre a universidade, as escolas e a sociedade como um todo para garantir que os futuros docentes estejam preparados para lidar com a inclusão e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades individuais. Nesse sentido, buscou-se identificar se os suportes que foram oferecidos pelo curso para a atuação dos estágios com alunos com deficiência têm sido suficientes ou necessitam de melhorias. As respostas foram:

Excerto: 48- No início do estágio com cada turma, a professora orientadora junto à professora preceptora e à coordenadora da escola campo passavam todas orientações necessárias sobre a deficiência e principalmente sobre cada aluno em particular. Isso nos ajudava a entender melhor cada turma, na elaboração das aulas, das atividades e dinâmicas de sala de aula. Geralmente, essas professoras atuavam nas salas de recurso, com as turmas de AEE. Ao meu ver, fui muito bem instruída, não tenho do que reclamar (Joana).

Excerto: 49- Em relação ao curso não tenho nada a reclamar, foi nos dado todo apoio, professores sempre incríveis e dispostos a ajudar, acredito que o que deixou a desejar para o estágio ter mais retorno por parte do aluno PEE foi a questão do estágio remoto devido a pandemia (Sandra).

⁴ O Projeto de Lei 2630/21, do deputado Capitão Fábio Abreu (PL-PI), cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Conforme a proposta, a pessoa com TDAH é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (Fonte: Agência Câmara de Notícias, 14/01/2022).

Excerto: 50- Os suportes foram na parte da educação. Acredito que através da aula pode compreender bastante. Poderia trazer pessoas com deficiência para quem não tem contato, não conhece, saber como é (Júlia).

A partir das respostas, observa-se a satisfação demonstrada por Joana com o suporte oferecido durante o estágio, ressaltando a importância e existência do apoio dos docentes orientadores. Por outro lado, Sandra destaca a dificuldade encontrada no estágio remoto, resultando em pouca experiência com alunos com deficiência. Por outro lado, a discente Júlia sugere a criação de estratégias para que os futuros professores tenham contato com discentes com deficiência, caso não tenham tido essa experiência.

Esses relatos destacam a importância do suporte oferecido pela universidade, visando proporcionar maior segurança aos estagiários. Os demais participantes não mencionaram os suportes oferecidos pelo curso, uma vez que não tiveram experiência com alunos da educação especial.

Diante das informações obtidas por meio das entrevistas, fica evidente o reconhecimento da importância do estágio supervisionado, corroborando com autores como Cabral (2014), Borges, Santos e Costa (2019), Pimenta e Lima (2006), Agapito e Ribeiro (2015), Libâneo (1994), Câmara e Araújo (2016), entre outros.

Ao analisar as respostas obtidas na pesquisa, percebe-se a importância atribuída pelos discentes ao estágio, especialmente quando se trata de estágio com alunos com deficiência. O estágio é um momento em que o graduando entra em contato com a prática, formando sua identidade profissional. A partir desse momento, espera-se que ele reflita de forma verdadeira e crítica sobre seu papel na sala de aula e na escola. É um momento que exige o pensar, pesquisar e refletir, agindo de forma consciente em relação à sua importância na formação do cidadão (Libâneo, 1994). Portanto, mais do que uma obrigação, o estágio pode ser considerado uma fase de aprendizado e reflexão por meio da realidade, possibilitando a busca por novas formas de ensinar e aprender, superando os limites que possam surgir no contexto escolar.

Segundo Kenski (2008), a prática pedagógica deve ser um momento de aproximação entre docentes e discentes. Deve ser entendida como um processo de interação em que o docente, como mediador do conteúdo, busca desenvolver seu trabalho utilizando estratégias que enriqueçam esse momento para ambas as partes.

Kulscar (1991) reforça que esse é um momento importante para a formação docente, auxiliando na compreensão da realidade da prática, indo além das teorias estudadas e contribuindo para a formação de sua consciência política e social, especialmente no trabalho com a diversidade, valorizando e respeitando a individualidade de todos.

6.4 A experiência de estágio em diferentes turmas e instituições: Reflexões sobre a inclusão e os desafios da pandemia

Em 2018 e 2019, durante meu estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia na UFCAT, tive uma experiência muito positiva devido à nova grade curricular e à implementação do programa de residência pedagógica. Durante o estágio, tive a oportunidade de trabalhar em duas turmas distintas, uma na educação infantil e outra no ensino fundamental I, além de ter a experiência de estágio de inclusão na brinquedoteca hospitalar da Santa Casa de Misericórdia de Catalão.

Essa experiência despertou em mim a seguinte questão: será que outros cursos também possuem o estágio organizado de forma semelhante ao curso de Pedagogia? Nesse sentido, foi questionado se o/a participante estagiou em mais de uma escola ou em séries diferentes e recebemos as seguintes respostas:

Excerto: 51- Infelizmente devido a situação que obtivemos de pandemia meu estágio foi de forma remoto, mais seria de grande relevância que fosse em salas de aulas de modo presencial, onde iríamos se aproximar mais dos alunos e dessa forma abordar melhores nossos desenvolvimentos, pois seria mais prático e eficiente fazer com todos presentes, onde trabalharíamos muitas informações e também ter o prazer de ouvir novas ideias dos alunos (Maria).

Excerto: 52- Sim. Tive a oportunidade de passar por turmas diferentes em diferentes instituições. Estagiei na Educação Infantil, na Educação Especial e Inclusiva e também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Joana).

Maria destaca que, devido ao contexto pandêmico, as demandas mais urgentes durante o estágio foram relacionadas à adaptação ao ensino remoto e à busca por estratégias pedagógicas adequadas a esse novo formato. Para ela, o foco principal foi garantir a continuidade das vivências do estágio de forma remota, priorizando a realização das atividades previstas, mesmo que em um único ambiente. Assim, Maria reconhece a importância de pelo menos ter conseguido realizar as vivências do estágio presencialmente, mesmo que em um contexto desafiador.

Por outro lado, Joana teve a oportunidade de vivenciar diferentes realidades educacionais ao estagiar em turmas diferentes e em mais de uma instituição. Essa experiência diversificada permitiu que Joana ampliasse seu conhecimento sobre as práticas pedagógicas, além de estabelecer comparações entre as escolas e enriquecer sua bagagem profissional. Joana teve a chance de adaptar suas abordagens pedagógicas conforme as características específicas de cada turma e instituição, o que certamente contribuiu para seu desenvolvimento como futura pedagoga.

De maneira semelhante, Sandra e José também tiveram a oportunidade de estagiar em turmas diferentes e em mais de uma instituição. Essa vivência ampla proporcionou a eles uma visão abrangente do campo da educação, permitindo o contato com diferentes metodologias, abordagens pedagógicas e realidades escolares. Essa diversidade de experiências certamente agregou valor à formação profissional de ambos.

Esses relatos demonstram como as vivências de estágio podem variar de acordo com fatores como contexto pandêmico, estrutura curricular e oportunidades oferecidas pelo curso. Cada experiência traz suas próprias peculiaridades e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos estudantes.

Excerto: 53- Sim, meu estágio aconteceu em duas escolas diferentes, em uma escola com alunos da educação infantil e uma escola com alunos PEE e alunos dos anos iniciais. Achei que deveria ocorrer dessa forma, pois em uma escola só não era possível atender o público de alunos que buscávamos (Sandra).

Excerto: 54- Foi na mesma escola, acredito que poderia também ter sido em outras escolas. Mas também ocorreu na época da pandemia, tudo foi muito novo (Júlia).

Excerto: 54- Meu primeiro estágio foi numa escola estadual, e o restante devido a pandemia foi online (José).

O relato de Sandra evidencia a sua experiência enriquecedora ao realizar o estágio em três escolas, incluindo uma escola especial. Para ela, ter a oportunidade de vivenciar diferentes realidades educacionais foi muito significativo, pois pôde alcançar um público diversificado de alunos, abrangendo também aqueles com necessidades especiais. Essa experiência ampla certamente contribuiu para a sua formação como futura pedagoga, permitindo que ela desenvolvesse competências relacionadas à inclusão e ao atendimento às necessidades específicas de cada aluno.

Júlia, assim como Maria, enfrentou a realidade pandêmica durante as vivências de estágio. No entanto, diferentemente de Maria, Júlia ainda teve a oportunidade de ter contato direto com a escola em um período do seu estágio. Isso significa que ela pôde vivenciar o ambiente escolar presencialmente, mesmo que por um tempo limitado.

José realizou parte de seu estágio no formato presencial, mas precisou passar pela adaptação para o formato *online*. Essa combinação de experiências presenciais e remotas proporcionou a José a oportunidade de vivenciar diferentes modalidades de ensino, explorar recursos tecnológicos e desenvolver competências relacionadas ao ensino híbrido. Essa adaptação exigida pelo contexto pandêmico certamente contribuiu para a sua capacidade de se ajustar a diferentes cenários educacionais.

Os relatos de Sandra, Júlia e José reforçam a importância de se adaptar às circunstâncias e buscar extrair o máximo das oportunidades oferecidas durante as vivências de estágio. Cada experiência, seja em escolas diferentes, com contato presencial ou em formato remoto, traz aprendizados e desafios únicos, que contribuem para a formação integral dos futuros pedagogos.

Excerto: 56- Meu estágio foi desenvolvido de forma remota, por isso não foi possível ir nas escolas, mas teria sido muito gratificante poder ter aplicado as atividades pensadas com os alunos, pois assim seria possível realmente ver a reação dos alunos com a atividade pensada (Clara).

Excerto: 57- O meu primeiro ano de estágio não aconteceu em escolas e/ou turmas, apenas desenvolvemos atividades e projetos juntamente com os professores e não aplicamos na escola, por conta da pandemia. Mas teria sido uma ótima experiência ter aplicado em sala de aula e acredito que é bom ter essa vivência com turmas diferentes porque cada turma pode te passar ricos conhecimentos e aprendizados (Elisa).

Os relatos dos discentes revelam que alguns tiveram a oportunidade de estagiar em turmas diferentes, o que foi considerado significativo para alcançar um público diversificado (Sandra) no entanto, a pandemia exigiu adaptações, levando a um estágio realizado de forma remota ou com contato direto restrito (Júlia e José). É importante destacar o reconhecimento dos discentes quanto à importância de trabalhar com diferentes públicos e em escolas variadas. No entanto, a falta de contato direto na sala de aula afetou negativamente a experiência prática presencial, comprometendo a didática e o aprendizado (Pimenta e Lima, 2017).

Em resumo, o estágio obrigatório foi profundamente influenciado pela pandemia, gerando dificuldades no contato com turmas diferentes e impossibilitando a experiência prática presencial. Essa realidade demandou adaptações por parte dos estagiários e trouxe reflexões sobre a importância e os desafios da formação docente em tempos de crise sanitária.

6.5 Desafios e Estratégias de Inclusão: A Experiência de Maria e a Realidade da Acessibilidade no Ensino Superior

Vale destacar o caso da discente Maria, que se apresenta em um contexto bem específico. Apesar de não ter tido contato com alunos da educação especial durante o estágio, ela relata sua própria experiência como pessoa com deficiência, provocada por um acidente. Essa situação impôs a necessidade de acessibilidade dentro da universidade para que fosse

possível continuar o curso, caso contrário, afetaria sua permanência e participação, o que poderia levar até a um caso de desistência.

Segundo Vygotsky (1987), a experiência pessoal desempenha um papel significativo no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo. No caso de Maria, sua vivência como pessoa com deficiência oferece um ponto de vista valioso sobre a importância da acessibilidade na universidade. Além disso, Ferreira (2005) destaca a necessidade de garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência no contexto educacional. A acessibilidade, nesse sentido, torna-se fundamental para proporcionar condições adequadas de aprendizagem e participação de todos os estudantes.

A respeito da importância da acessibilidade no ambiente universitário, Santos (2014) ressalta que ela vai além de adaptações físicas e tecnológicas, englobando também a criação de políticas e práticas inclusivas que promovam a participação ativa dos discentes com deficiência. Portanto, é essencial que as instituições de ensino superior adotem medidas efetivas de acessibilidade, conforme recomendado por autores como Siqueira e Almeida (2019) de forma a garantir a inclusão plena e o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos, independentemente de suas condições.

Excerto: 58- Minhas experiências no período de estágio agregaram muitos desafios novos e meios de trabalhar em salas de aula, mesmo sendo de modo remoto, somente no final ficou sendo presencial. Em laboratório, na UFCAT, as atividades que nos foram passadas acrescentou muito para nossa formação (Maria).

Excerto: 59- Tendo exemplo meu caso obtive bastante ajuda dos professores e dos amigos de turma durante esse processo que estou vivenciando, estou tendo agora com o Tratamento Excepcional devido as aulas estar votando no presencial, desde janeiro estou sendo acompanhado pelo psicólogos e terapeutas, avaliação médica, reuniões com os coordenadores e responsáveis do núcleo acessibilidade, eles estão vendo meios para que eu possa englobar na faculdade devido minha situação e não perder meu semestre dando continuidade nos estudos, mesmo com as limitações estou conseguindo desenvolver as disciplinas e acompanhar a turma de forma diferente, porém no meu tempo e acrescentando ainda mais informações (Maria).

Excerto: 60- Minhas vivências foram meu próprio caso, que me mostrou que mesmo com as dificuldades podemos estar sempre ativo nas atividades da faculdade e abordando meios eficazes de se desenvolver nossas atividades, com a tecnologia nos dias de hoje facilitou bastante nosso progresso (Maria).

O relato de Maria evidencia a importância do processo de inclusão e acessibilidade dentro da universidade para garantir a continuidade dos estudos e a participação ativa de pessoas com deficiência. Após o acidente que resultou na amputação de sua perna, Maria passou a necessitar de recursos e adaptações para conseguir se locomover e participar plenamente das atividades acadêmicas.

Através da experiência pessoal de Maria, percebe-se que a inclusão não se restringe apenas à interação com outros discentes na sala de aula, mas também à inclusão de si mesma

como pessoa com deficiência. Ela teve que enfrentar desafios e buscar soluções para garantir sua acessibilidade na universidade.

Nesse sentido, a universidade desempenhou um papel crucial ao proporcionar um ambiente inclusivo, com medidas de acessibilidade, como a disponibilidade de psicólogos, terapeutas, avaliação médica, reuniões com coordenadores e responsáveis pelo núcleo de acessibilidade, além de recursos tecnológicos. Essas ações demonstram o comprometimento da instituição em garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Além disso, Maria ressalta a importância da tecnologia como facilitadora de recursos, o que possibilitou seu progresso acadêmico mesmo diante das limitações físicas. Através de videochamadas e outras ferramentas tecnológicas, ela pôde acompanhar as aulas, participar de atividades e contribuir com seu grupo de estudo. Assim, o relato de Maria evidencia a transformação que ocorreu em sua vida após o acidente, bem como a importância do processo de inclusão e acessibilidade na universidade para garantir sua permanência e participação ativa no curso.

Excerto: 61- Então durante o início do meu Estágio I fomos somente nós alunos e nossos supervisores, porém em novembro de 2021 tive um acidente muito grave de moto onde ocorreu de eu estar se enquadrando nesse grupo de com deficiência físicas, mesmo com minhas dificuldades e limitações consegui junto aos meus amigos de turma e orientações dos professores estar finalizando meu componente de estágio I (Maria).

Excerto: 62- Minha base durante esse momento de estar no grupo de com deficiência, é a forma como o nosso Coordenador nos acolheu e sempre buscando alternativas eficazes para solucionar as barreiras, exemplo foi a opção de manter aulas no piso térreo, ter monitores para acompanharem, ter psicólogos disponível, elevadores, e a junta de núcleo acessibilidade dando as informações necessárias, estou tendo um excelente acompanhamento (Maria).

Excerto: 63- Infelizmente devido a situação que obtivemos de pandemia meu estágio foi de forma remoto, mais seria de grande relevância que fosse em salas de aulas de modo presencial, onde iríamos se aproximar mais dos alunos e dessa forma abordar melhores nossos desenvolvimentos, pois seria mais prático e eficiente fazer com todos presentes, onde trabalharíamos muitas informações e também ter o prazer de ouvir novas ideias dos alunos (Maria).

Segundo Mendes (2006) a inclusão educacional é um processo que busca eliminar as barreiras e promover a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades. Nesse sentido, os relatos de Maria fornecem evidências que levam à conclusão de que a inclusão de alunos com deficiências, como a deficiência física de Maria, tem ocorrido dentro da universidade. Ela descreve as alternativas e medidas adotadas pela universidade, como a oferta de aulas no piso térreo, quanto pelos coordenadores e responsáveis pelo núcleo de acessibilidade, com a disponibilização de monitores e o apoio do

núcleo de acessibilidade, visando sua inclusão e garantindo que ela pudesse dar continuidade aos estudos, o que reflete o compromisso da universidade em criar um ambiente inclusivo.

Mendes (2006) também destaca a importância de uma abordagem multidisciplinar na promoção da inclusão, envolvendo diferentes profissionais, como psicólogos e terapeutas, para atender às necessidades específicas dos discentes com deficiência. A presença desses profissionais, mencionada por Maria, evidencia a preocupação da universidade em oferecer suporte adequado aos alunos. Portanto, com base nos relatos de Maria e nas reflexões de Mendes, pode-se concluir que a inclusão de alunos com deficiência tem sido uma realidade na universidade, impulsionada por ações e medidas que buscam eliminar barreiras e promover a participação plena desses discentes.

Excerto: 64- Durante meu estágio I tivemos conteúdos muito importantes, com o auxílio dos fizemos atividades na área da robótica, e elaboramos trabalhos em grupo onde acrescentou muito para nosso desenvolvimento como futuros professores (Maria)

Excerto: 65- Tivemos as matérias de Libras, Educação Matemática I e II, Psicologia da Educação I e II e Didática de Matemática, onde atende bastante esse quadro de com deficiência de forma clara e coerente, onde inclusive pode envolver vários outros cursos (Maria).

Excerto: 66- Sim, no meu Estágio I meu suporte foi bem coerente e claro, aprimorando os conteúdos bem interessantes e no final tive a oportunidade de acompanhar as aulas com a turma por vídeo chamada, onde os mesmos estavam de forma presencial no Laboratório fazendo os experimentos na área robótica eu acompanhando e dando opiniões também no meu grupo, foi muito interessante e produtivo (Maria).

No caso específico da educação superior, é preciso ressaltar que, de acordo com Melo (2013), o fato de conseguir se inserir em um curso superior já é considerado um ato de vitória para o aluno com necessidades especiais, visto que sua trajetória educacional é marcada pela necessidade de transpor inúmeras barreiras. Dessa forma, torna-se essencial que sejam elaboradas estratégias para receber e garantir a permanência desses alunos.

A educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse sentido, as medidas adotadas pela universidade descritas por Maria corroboram com esse entendimento. A oferta de aulas no piso térreo, a disponibilidade de monitores, a presença de psicólogos e o apoio do núcleo de acessibilidade são ações concretas que contribuem para a efetiva inclusão. E essa inclusão educacional na educação superior requer não apenas a adaptação do espaço físico e a disponibilização de recursos tecnológicos, mas

também a formação dos profissionais envolvidos, a sensibilização da comunidade acadêmica e a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Nesse contexto, é válido destacar a contribuição de Diniz e Goergen (2019), que ressaltam a importância de uma abordagem baseada nos direitos humanos para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Os autores defendem que a inclusão deve ir além do mero cumprimento de leis e normas, devendo ser pautada na promoção da dignidade, igualdade e autonomia dos estudantes com deficiência.

As ações adotadas pela instituição, aliadas ao reconhecimento da importância da formação de profissionais e do respeito aos direitos humanos, reforçam a importância de promover um ambiente inclusivo e acolhedor na educação superior, garantindo igualdade de oportunidades e pleno desenvolvimento para todos.

O que tem sido considerado um desafio, pois se faz necessário um processo de democratização do acesso a esse nível de ensino. Ao mesmo tempo, esse acesso acontece por meio de processo seletivo, em que a qualidade do ensino superior deve ser garantida da mesma maneira para todos os alunos, independente de suas condições, incluindo-se os com condições sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais e motoras diferenciadas e que, de alguma maneira possa interferir, atrapalhar, o seu processo de ensino aprendizagem" (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018, p. 128).

Nesse sentido, fica claro que o processo de inclusão do ensino superior não se refere apenas a permitir que esses indivíduos tenham acesso ao mesmo, mas que sejam desenvolvidas estratégias que garantam a permanência, bem como uma aprendizagem de qualidade e a conclusão do curso em que ingressaram. Além disso, as políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior têm como objetivo eliminar a discriminação contra essas pessoas, ampliando suas oportunidades de acesso e contribuindo para a redução das desigualdades sociais existentes.

No contexto específico da UFCAT, como destacado por Gaio (2017), tem-se observado nos últimos anos um aumento do acesso de pessoas com deficiência na instituição. Com o intuito de se constituir como uma universidade plural, que facilita o acesso dessas pessoas, foi criado o Núcleo de Acessibilidade (NA) em 2014. O NA desenvolve projetos que visam facilitar a inclusão de alunos e funcionários com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, eliminando as barreiras que possam restringir o acesso à universidade. Essas ações abrangem aspectos atitudinais, físicos, pedagógicos, de comunicação e informação.

Fica claro, portanto, que a acessibilidade na educação superior envolve proporcionar condições para a inclusão em diversos aspectos da vida humana, considerando as

necessidades universais para que a mesma ocorra. Através da implementação de estratégias inclusivas e da eliminação de barreiras, as universidades podem garantir um ambiente propício para o desenvolvimento pleno e igualitário de todos os estudantes, independentemente de suas condições específicas.

Quanto às disciplinas voltadas de maneira mais específica para a educação especial, o trabalho de Borges, Santos e Costa (2019) destaca a análise dos Projetos Políticos de Cursos (PPC) dos cursos de licenciatura da UFCAT. O estudo revelou que cada curso está organizado de forma diferente, com alguns cursos incluindo em sua grade curricular disciplinas relacionadas à educação especial. Entre os doze cursos analisados, cinco apresentam disciplinas que abordam conteúdos voltados para as demandas da inclusão. No entanto, é importante ressaltar que os cursos de Educação Física e Pedagogia se destacam por possuírem um maior número de disciplinas nesse sentido.

Esses resultados indicam que a UFCAT tem buscado atender aos aspectos legais relacionados à infraestrutura e tem se esforçado para oferecer condições reais de acesso a todas as pessoas, independentemente de suas características. No entanto, em relação às disciplinas que abordam a educação e experiências com pessoas com deficiência, é necessário promover uma reestruturação dos currículos da maioria dos cursos. Isso implica em tornar esses conteúdos e práticas obrigatórios no processo de formação inicial dos professores, atendendo efetivamente às recomendações voltadas para as demandas da inclusão escolar na educação básica.

Dessa forma, é essencial que a universidade revise seus currículos e promova mudanças para garantir que os futuros docentes estejam devidamente preparados para lidar com a diversidade e as necessidades educacionais especiais dos alunos. Isso envolve a inclusão de disciplinas que com fundamentos teóricos e práticos da educação especial, bem como experiências e estágios que permitam aos estudantes vivenciar a realidade inclusiva e desenvolver competências necessárias para uma prática pedagógica inclusiva e eficaz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acompanhar a história da educação no Brasil, observa-se que esta foi marcada por inúmeras reformas que, baseadas nas prescrições das políticas nacionais, orientam seu funcionamento. Uma dessas evoluções está no art. 6º da Constituição Brasileira, o qual se baseia no princípio de que todos, independentemente de qualquer característica, têm direito à educação de qualidade (BRASIL, 1988).

No entanto, a história demonstra que, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas do sistema de ensino regular e, quando eram incluídas, suas necessidades educacionais especiais não eram consideradas. Mas, essa modalidade de ensino tem passado por processos lentos de evolução. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em seus artigos 58 a 60, é assegurado que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso às escolas, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse avanço constitui um marco importante, pois considera a singularidade de cada indivíduo, tornando a educação verdadeiramente inclusiva e proporcionando oportunidades para que todos sejam escolarizados, contribuindo para a formação de seres humanos críticos, atuantes e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres

Nesse contexto, observa-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, conforme estabelecido no art. 208, inciso III, da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988); no art. 54, inciso III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também conhecido como Lei nº 8.069/1990; no art. 4º, inciso III da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN); na meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014; bem como no art. 27 e 28 da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 1988; 1996; 2004; 2008; 2009; 2011; 2014; 2015). Essas legislações brasileiras são aplicáveis em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Além dos documentos nacionais, o direito à educação é defendido em documentos internacionais, como o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. Fica evidente, portanto, a necessidade de uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral do ser humano.

Mas, para que ocorra a inclusão de maneira concreta, fica clara a necessidade de profissionais preparados para lidar com esse público. Torna-se essencial a existência de professores capacitados para oferecerem atendimento especializado e a disponibilização de serviços e recursos para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, é necessário que haja profissionais capacitados para trabalhar com as turmas regulares.

Diante dessa proposta de inclusão, é fundamental não negligenciar a importância da formação docente para preparar os profissionais que trabalharão com esse público. Para isso, é de grande importância que haja uma associação entre teorias e práticas, o que é consolidado por meio dos estágios supervisionados, disciplina obrigatória prevista nos currículos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Esses estágios têm o objetivo de proporcionar aos estudantes as vivências práticas de sua futura atividade profissional, ampliando suas experiências e permitindo que compreendam a realidade da área que pretendem seguir.

O estágio, nesse sentido, é um momento essencial que possibilita ao estagiário observar, trocar experiências, refletir, aprender e integrar as teorias estudadas à prática. Possibilita também, o fortalecimento dos princípios éticos, a construção de conhecimento, e desenvolvimento de competências e estratégias que promovam uma prática pedagógica comprometida com a inclusão de todas as pessoas.

Com o objetivo de investigar a relação entre o estágio curricular obrigatório, a formação inicial de docentes e a inclusão escolar, realizou-se um estudo qualitativo e descritivo, que envolveu o contato com 32 alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão que recentemente concluíram a disciplina de estágio obrigatório. Desses, apenas sete alunos de três cursos diferentes responderam a um questionário semi estruturado, enviado por *e-mail* ou *WhatsApp*.

Durante a pesquisa realizada, observou-se que os discentes entrevistados têm uma clara percepção da importância do estágio para seu processo de formação. Eles reconhecem que o estágio é um momento crucial em que estarão em contato com a realidade profissional que encontrarão no futuro. É uma oportunidade para aplicar os conhecimentos teóricos desenvolvidos ao longo do curso, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino. Através de um comprometimento ativo, os discentes têm a chance de buscar transformações na prática pedagógica, baseadas em reflexão crítica e transformadora diante das experiências vivenciadas durante o estágio.

Observou-se também que, embora seja um direito dos alunos com deficiência estarem nas salas de aula, a inclusão ainda ocorre de maneira limitada. Isso fica evidente quando se constata que apenas três dos entrevistados tiveram contato com alunos com deficiência, sendo que apenas dois deles vivenciaram essa experiência por meio do estágio. A partir desses dados é possível levantar questões sobre as oportunidades proporcionadas pelos estágios curriculares. O estágio na área de educação especial não é obrigatório e geralmente, ocorre apenas por meio de projetos, sem o contato direto com esse público. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de incluir a educação especial nos cursos de formação de docentes no Brasil, enfatizando a importância de docentes qualificados para trabalharem com alunos com deficiência e atender às diversas necessidades, evitando práticas excludentes e fugindo dos modelos tradicionais de ensino.

Os entrevistados reconhecem que a formação adequada, com embasamento teórico e prático, não apenas beneficia os discentes, mas também proporciona segurança aos profissionais. Portanto, eles ressaltam que a formação não deve ocorrer separando teoria e prática, pois são indissociáveis. Nesse sentido, é importante que os discentes compreendam o estágio como mais do que uma disciplina curricular obrigatória, mas sim como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Os entrevistados relataram que a pandemia da COVID-19 foi um fator negativo em relação ao estágio, por exigir que esses fossem realizados de forma remota, limitando a oportunidade de vivenciar a realidade das salas de aula e, especialmente, de estar em contato com alunos com deficiência. Contudo, embora nem sempre os estágios priorizem o contato direto com pessoas com deficiência, ficou evidente que a prática é fundamental para a formação do docente em relação à inclusão. Em muitos casos, as abordagens teóricas e disciplinas dos cursos não são tão eficazes e podem funcionar apenas como um cumprimento de currículo.

A pesquisa evidenciou a importância do estágio para a formação do docente, proporcionando oportunidades de reflexão, crescimento e mudança. Além disso, ressaltou a importância do docente pesquisador, capaz de ir além do que é oferecido em sala de aula, questionando e observando. O estudo destacou ainda a necessidade de políticas públicas voltadas para a preparação dos futuros docentes no trabalho com a diversidade, bem como a importância de oferecer condições adequadas para lidar com alunos com deficiência, incluindo estrutura pedagógica nas escolas e investimentos nos cursos de licenciatura. Isso permite o desenvolvimento do discente na perspectiva de se tornar um docente comprometido

com seu papel na sociedade. O estágio, nesse sentido, pode contribuir significativamente para essa formação e identidade profissional.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, F. W.; MELO, R. J.; NUNES, S. M. T. A importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2021. Recuperado de: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31985>>. Acesso em: dezembro de 2022.
- AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. A formação inicial de professores e a Educação Especial na perspectiva inclusiva: interlocuções com o debate acerca da qualidade educacional. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015. Recuperado de: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4110.pdf>>. Acesso em julho de 2022.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica**. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2.ª edição revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina, 2003
- ALVES, W. F. **A formação de professores e as teorias do saber docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 1, n. 2, 2011. Recuperado de: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474>>. Acesso em: agosto de 2022.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM FOCO**. Publicado em: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (Org.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.
- BORGES, F. A. O papel do estágio supervisionado na formação do professor de matemática: com a palavra, os futuros educadores. **Revista CRIAR EDUCAÇÃO – PPGE/UNESC**. v. 9, n. 2, 2020. Recuperado de: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5092>>. Acesso em julho de 2022.
- BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 301-322, Araraquara, 2019. Recuperado de: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267>>. Acesso em: março de 2023.
- BRASIL **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. 1977. Recuperado de: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm>. Acesso em: junho de 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 7611 de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Recuperado de: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em novembro de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942** - Lei orgânica do ensino industrial. 1942. Recuperado de: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em julho de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Inep). **Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2021: divulgação dos resultados [recurso eletrônico]** – Brasília: Inep: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2022. Recuperado de: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Em dezembro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Recuperado de: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Recuperado de: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial da União de 5 de abril de 2004**. 2004. Recuperado de: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?qquery=PLENA>. Acesso em novembro de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Recuperado de: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: setembro de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo: UNISINOS – Universidade do Vale dos Rios dos Sinos: São Gonçalo, 2014. Recuperado de: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4666>>. Acesso em nov. 2021.

CÂMARA, J. C. B. O; ARAÚJO, D. B. Estudos e reflexões sobre a importância do estágio supervisionado no processo formativo do professor de Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Año 20, n. 214, Buenos Aires, Marzo de 2016. Recuperado de <<https://www.efdeportes.com/efd214/a-importancia-do-estagio-supervisionado.htm>>. Acesso em outubro de 2022.

CARDOSO, P. P. C. **Formação continuada de professores: um estudo a partir das abordagens teórica, normativa e prática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018. Recuperado de: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/cardoso_ppc_m_e_mar.pdf>. Acesso em agosto de 2022.

CASTRO, H. V. **Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico-social**. Faculdade de Educação-UFG - Comunicação Formação e profissionalização docente. 1986. Recuperado de: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__27_.pdf>. Acesso em setembro de 2022.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio Supervisionado e sua importância para formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: **Anais... EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, XII, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba, PR: PUC, 2015. Recuperado de <<https://docplayer.com.br/48677602-O-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-para-a-formacao-docente-frente-aos-novos-desafios-de-ensinar.html>>. Acesso em julho de 2022.

CRUZ, D. N. B.; SILVA, E. H. B.; NEGREIROS, F. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: Desafios e perspectivas de estudantes de pedagogia. **Revista Educação & Linguagem**, v. 7, n. 2, 2020. Recuperado de: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/18695/16653/231200>>. Acesso em julho de 2022.

DINIZ Rosa Virgínia; GOERGEN Pedro L.: Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 03, p. 573-593, nov. 2019

FERREIRA, L. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, Jul/Dez 2008. Recuperado de: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>>. Acesso em novembro de 2022.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão – Revista de Educação Especial**. Outubro de 2005. Recuperado de: <<https://www.deficienteciente.com.br/educacao-inclusiva-sera-que-sou-a-favor-ou-contrum-a-escola-de-qualidade-para-todos.html>>. Acesso em novembro de 2022.

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. *P@rtes*. Dezembro de 2009.

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

FREITAS, N. Klix. Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 4, n. 7, June 2010. Recuperado de: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21860>>. Acesso em: janeiro de 2023.

GAIO, F. **Conheça o Núcleo de Acessibilidade da Regional Catalão**. Universidade Federal de Catalão, 2017. Recuperado de: <<https://www.catalao.ufg.br/n/92204-conheca-o-nucleo-de-acessibilidade-da-regional-catalao>>. Acesso em julho de 2020.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Demerval Saviani**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, BA, 2015. Recuperado de: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf>. Acesso em novembro de 2022.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A emergência do termo "Sistema Educacional Inclusivo" e suas implicações na política educacional brasileira. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, ago./dez. 2010. Recuperado de: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em julho de 2022.

GIL, A. C., 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação brasileira. In: **Inclusão - Revista da Educação Especial** - Out/2005.

GODOY, A. Educação Inclusiva; Educação Especializada na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Flexibilização de Conteúdo. **Autismo - Projeto Integrar - A escola preparada**. Fevereiro de 2021. Recuperado de: <<http://autismoprojetointegrar.com.br/educacao-inclusiva-e-educacao-especializada-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-e-a-flexibilizacao-de-conteudo/>>. Acesso em novembro de 2022.

GOIÁS. Secretaria de Educação - SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia-GO, 2020. Recuperado de: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf>. Acesso em dezembro de 2022.

GOMES, E. C. Inclusão de surdos e aspectos sobre a língua portuguesa no ensino fundamental - 7º ano. In LOBATO, Huber Kline Guedes; SILVA, Lucival Fábio Rodrigues da; FIGUEIREDO, Daiane Pinheiro (organizadores). **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**. Belém-Pará: UFPA, 2016. Recuperado de: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/519/1/Livro_DialogosInclusaoEscolar.pdf>. Em dezembro de 2022.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. trad. Rosa Ernani. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KULCSAR, R. **Estágio supervisionado como atividade integrada**. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Tradução Campinas: Papyrus, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n°. 142, jan.-mar., 2018. Recuperado de: <<https://www.scielo.br/j/es/a/rYN773zRq9P3Y9MWNyJWt4N/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em agosto de 2022.

MACHADO, R. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARON, N. M. W. Professor pesquisador: o perfil desejado do egresso dos Cursos de Especialização do PROEJA. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Recuperado de: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1941-0.pdf>. Acesso em novembro de 2022.

MELO, F. R. L. V. (org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. Recuperado de: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131340090a921451935e6a909837716/LIVRO_INCLUSO_NO_ENSINO_SUPERIOR.pdf>. Acesso em julho de 2022.

MELO, A. V. B. de C.; GUEDES, N. C. O estágio supervisionado nas licenciaturas do IFPI: aspectos legais e contextos da prática como atividade formativa. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 434 - 463, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1021. Recuperado de: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1021>>.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Arizona State University. v. 27, n. 22, março de 2019. Recuperado de: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167/2217>>. Acesso em: setembro de 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Recuperado de: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Em dezembro de 2022.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: Começando pelas Creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), n. 41, 2011. Recuperado de: <<http://hdl.handle.net/11449/29852>>. Acesso em outubro de 2022.

MODZINSKI, A. R. T.; MONTAGNINI, A. V. R.; BORGES, N. A. Educação inclusiva e formação de professores: um relato de experiência do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais... VII Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2018.

Recuperado de: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/10856>>. Acesso em janeiro de 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53.

NUNES, S. L. Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola. **Cadernos PDE (Versão Online)**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná, 2014. Recuperado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_edespecial_artigo_silvia_leticia_nunes.pdf>. Acesso em: novembro de 2022.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades**. Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006. Recuperado de: <<http://www.um.es/ead/red/14/>>. Acesso em: 29 ago. 2012

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis** – v. 3, n. 3 e 4, 2006. Recuperado de: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012/>>. Acesso em janeiro de 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

POKER, R. B.; VALENTIN, F. . D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, n. especial, 2018. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>>. Acesso em: junho de 2020.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**. v. 18. Especial. 2020. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.278-300.1923>>. Acesso em setembro de 2022>.

RAMOS, T. B. A importância da prática na formação dos saberes docentes: relato de uma experiência - Educação Inovadora e Transformadora. **Anais... PROGRAD – compartilhando saberes**. 2019. Recuperado de: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Thanise-Beque-Ramos-A-importancia-da-pratica-na-formacao-dos-Saberes-Docentes-1.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2022.

REIS, C. A. R. **Docente com deficiência visual no Ensino Superior: uma revisão sistemática de literatura em base de dados científica**. Curso de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC – UNEB, 2017. Recuperado de: <<http://www.uefs.br/vcbei/DOCENTE%20COM%20DEFICIENCIA%20VISUAL%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20UMA%20REVISAO%20SISTEMATICA%20DE%20LITERATURA%20EM%20BASE%20DE%20DADOS%20CIENTIFICA.pdf>>. Acesso em janeiro de 2022.

REIS, L. G. **Produção de monografia: da teoria à prática. O método educar pela Pesquisa (MEP)**. 2 Ed. . Brasília: Senac-DF, 2013.

RIBEIRO, L. T. Furtado; ARAÚJO, O. H. A. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, Araraquara, 2017. Recuperado de:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10280>>. Acesso em: maio de 2022

ROCHA, H. M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: IX SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação – **Anais...** 2014. Recuperado de:

<<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>. Acesso em dezembro de 2022.

SANTOS, L. P. O Estágio Supervisionado e o/a Professor Supervisor/a: a construção de saberes e fazeres necessários à prática educativa. **III Semana de Integração, XII Semana de Letras e XIV Semana de Pedagogia – “Educação e Linguagem: novos olhares, novas possibilidades de ensino**. UEG – Câmpus Inhumas: 2 a 7 de junho de 2014. Recuperado de: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/10856/8693>>. Acesso em: outubro de 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. Ano XII, São Paulo, mar./abr. 2009. Recuperado de:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: junho de 2021.

SCHREIBER, D. V. A. F. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico.

In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC / CED / NUP, 2017. Recuperado de:

<https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf>. Acesso em novembro de 2022.

SILVA NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, 2018. Recuperado de:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>>. Acesso em: novembro de 2022.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 19 a 22-setembro 2005. Recuperado de:

<http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em dezembro de 2022.

SILVA, P. A. Prática pedagógica dos docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, 2 ed., v. 06. Fevereiro de 2021. Recuperado de:

<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogica-dos-docentes>>. Acesso em agosto de 2022.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In* GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIQUEIRA, F.; ALMEIDA, M. Número de alunos com deficiência está em expansão nas

instituições de ensino superior. **Revista Ensino Superior**. 245 ed. Dezembro de 2019. Recuperado de: <<https://revistaensinosuperior.com.br/alunos-com-deficiencia-ies/>>. Acesso em julho de 2021.

SMELTER, R. W.; RASCH, B. W.; YUDEWITZ, G. J. **Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again**. Phi Delta Kappan, 76(1), 35-38. 1994.

SOUZA, C.T.R.; MENDES, E.G. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017.

STAINBACK, S. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TARTUCI, D. Professor de Apoio, seu Papel e Sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina. **Anais...** Londrina, 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Espanha, 1997. Recuperado de: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em julho de 2021.

VYGOTISKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. (org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Roteiro de questionário aplicado

Identificação

Idade:

Sexo: Masculino Feminino

Formação Acadêmica - curso:

Alguma especialização? Sim Não

Se sim qual? _____

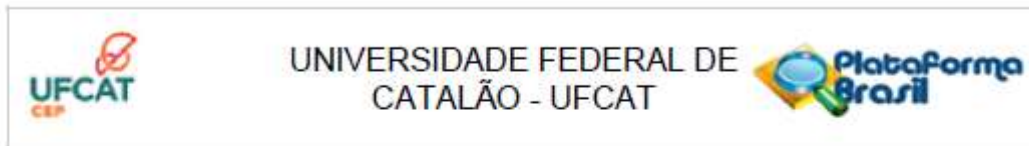
Experiência Profissional como Professor(a): Sim Não

Se sim, quanto tempo?

1. Quais habilidades/capacitação seu curso lhe proporcionou para atuar como professor?
2. Considerando sua experiência no estágio, quais contribuições este componente curricular proporcionou a sua formação?
3. A partir da sua experiência, o estágio acrescentou em sua formação docente? Explique.
4. Seu estágio aconteceu em escolas e/ou turmas diferentes? Caso sua resposta seja negativa, você acha que deveria ter sido? Explique sua opinião.
5. Em seu estágio, você teve experiência com alunos com deficiência? Qual(is) o(s) tipo(s) de deficiência (s)?
6. Durante o seu processo de formação, houve um trabalho e/ou disciplina voltada para a atuação com alunos com deficiência? Fale a respeito.
7. Como se deu sua atuação junto ao aluno com deficiência e quais as práticas pedagógicas foram voltadas a esse aluno?
8. Descreva sobre suas vivências durante o estágio com aluno com deficiência, dificuldades, facilidades etc.
9. Quais os suportes foram oferecidos pelo curso para sua atuação com alunos com deficiência? Descreva como foi esse processo e o que deveria ser modificado/melhorado.

10. Durante o estágio, houve suporte suficiente para lhe dar segurança para atuar como um profissional preparado para trabalhar com alunos com deficiência? Se não, o que pode ser feito pelos professores para lhe oferecer mais segurança durante o estágio?

Apêndice 2 – Folha de aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUJEITOS, POLÍTICAS E CONTEXTOS

Pesquisador: Dulcéria Tartuci

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60714122.6.0000.0164

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.057.233

Apresentação do Projeto:

O Protocolo de pesquisa CAAE: 60714122.6.0000.0164, de terceira versão, intitulado "Formação de professores e práticas educativas: sujeitos, políticas e contextos", e submetido em 11/04/2023, tem como pesquisadora principal Dulcéria Tartuci, como pesquisadoras e pesquisador assistente Altina Abadia da Silva, Maria Marta Lopes Flores e Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva, e como pesquisadoras e pesquisadores participantes: Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Altina Abadia da Silva, Ana Paula Soares de Oliveira, Andrea Del Larovere, Bruna Ferreira Generali Aquino, Celsineide Mendes, Cláudia Tavares do Amaral, Dayanne Cristina Moraes de Deus e Oliveira, Debora Carla de Souza Carvalho, Debora Jacob Neto Barbosa, Gesilane Alves de Oliveira, Gessiene Soares dos Santos, Izaelen da Cruz Jacinto Borges, Janaina Cassiano Silva, Joaquim de Assis Souza, Karoline Rosa de Araújo, Katia Alves de Oliveira, Katia Silene da Silva, Leonardo Pereira Santa Cecilia, Lucas Weilor Batista Leite de Paula, Luciana Matos Candido Vieira, Manoel Soares de Aragão, Márcia Macêdo Costa, Maria Marta Lopes Flores, Maria Paula Machado, Millene Stefanne Rocha, Mirelle Cristina Goncalves, Nadia Carvalho Arcenio Fraga, Nayara Fernandes Alves, Noelia Alves Pereira da Costa, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Priscila Gervásio Teixeira, Ruthyele Barbosa de Jesus, Samara Cristina Machado, Simone Alves dos Reis Santana, Simone Aparecida Borges de Araújo, Tatielle Esteves de Araújo Tristão, Thamires Ferreira Generali Bemardes, Vania Rocha de Oliveira, Wanessa Ferreira Borges Resende, Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva, Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo. Trata-se de projeto de pesquisa

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Barro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação/UFCAT. As informações elencadas abaixo nos campos “Apresentação do projeto”, “Objetivos da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram obtidas dos seguintes arquivos: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 11/04/2023, e Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

Introdução:

“ Nos cursos de formação de professores a relação teoria e prática não é um debate recente e tem ocorrido com frequência, mas em geral, é no âmbito da prática profissional e dos estágios curriculares obrigatórios que esta discussão é ampliada. A articulação teoria e prática vem sendo compreendida na correlação entre pesquisa e ensino, nas dinâmicas de execução da residência pedagógica, do Pibid e dos estágios curriculares obrigatórios. É necessário que haja a integração de fundamentos e conteúdos das disciplinas com as situações da prática durante todo o percurso formativo, de forma a propiciar aos futuros professores a vivenciarem situações concretas da sala de aula em articulação aos conhecimentos teórico práticos. Conforme Líbano (2011, p. 93-94), "é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais", o que "significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular". Esta perspectiva de formação se vincula, conforme Pimenta (2012, p. 80), na concepção dialética na qual teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional e são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada, conseqüentemente ninguém se tornará profissional apenas porque "sabe sobre" os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Todavia, ninguém se tornará profissional somente por ação mecânica, repetitiva e limitada ao próprio contexto, logo, a ação do estagiário ou do residente não se reduz a observar os professores em aula e imitá-los, sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada pela realidade social em que o ensino se processa, pois é como experiência pedagógica, que ela contribuirá para diminuir a distância entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Nesta perspectiva, o documento de 1999, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, instalada através da portaria Sesu/Mec. 146/03/98, apresenta uma compreensão da prática pedagógica em que são consideradas três modalidades, sendo a primeira instrumento de integração e conhecimento do aluno com a

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso. Ela não é vista como tarefa individual de um professor, mas configura no trabalho coletivo como fruto de seu projeto pedagógico, em que todos professores responsáveis pela formação participam, em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu aluno. Ela possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo e permite a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades. A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teórico-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional. E, por fim a terceira modalidade de estágio, destinada à iniciação profissional, deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um "sabe fazer" que busca orienta-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. As modalidades podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso. o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura pautará em uma perspectiva formativa, que considera a dimensão técnica e a diversidade metodológica como condições para o aperfeiçoamento da prática profissional, mas vinculada ao domínio amplo e profundo do conhecimento histórico-social no espaço da sala de aula, com uma formação direcionada para a compreensão crítica do cotidiano escolar, em seus aspectos institucional, administrativo, pedagógico, humano e cultural. O exercício da práxis institui condições materiais de ensino - de prática profissional - e de análise na prática/sobre a prática - analisando, refletindo, afirmando e negando os processos de ensino e aprendizagem em busca de compreensão teórica e ressignificação da prática pedagógica. Sendo assim, partimos do pressuposto, que os programas de formação, seja o Pibid ou Residência Pedagógica podem concorrer para desafiar professores orientadores, professores preceptores e futuros professores/estudantes à superação da dicotomia teoria e prática e a assumirem posições críticas e reflexivas de "intelectuais críticos e transformadores" (GIROUX, 1997), nas experiências formativas voltadas para a profissionalização docente em estreita relação com as escolas públicas da educação básica. Somados ao desafio de aproximar teoria e prática, os registros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registra que há 2,2 milhões de docentes na educação básica e a maior parte deles atuam no ensino fundamental (62,6%), no qual se encontram 1.383.833 docentes, entre estes os que atuam nos anos iniciais: 84,2% têm nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado) e 10,6%

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

têm ensino médio normal/magistério, o que significa que 5,2% tem nível médio ou inferior, registra ainda que, de 2015 a 2019, houve um crescimento de 8,2%, subindo de 71,9% para 80,1% o número de docentes com curso superior - licenciatura. Todavia, os dados demonstram que de forma geral, as regiões Norte e Nordeste e parte da região Centro-Oeste possuem um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada (INEP 2020). No ensino médio, os menores percentuais de formação adequada foram constatados no Mato Grosso e Bahia, enquanto Amapá, Paraná e Rio de Janeiro se destacaram positivamente. Além disso, os dados do INEP de 2019 da região Centro-Oeste registram que ainda é pequeno o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área: no ensino fundamental: 63,7 (74,4 nos anos iniciais e 50,2% nos anos finais); ensino médio: 50,7%. Estes dados demonstram a demanda de formulação de políticas que contribuam para a melhoria desta realidade brasileira, da região Centro-Oeste e goiana. A partir destes dados, é possível problematizar a relação que se estabelece entre acesso à educação básica, o número de matrícula e os projetos e ações de formação no âmbito da educação superior, seja na graduação ou pós-graduação. Portanto, estes dados corroboram para justificar a relevância do projeto .A partir da docência em disciplinas vinculadas a formação de professores, a participação em programas e em projetos de formação inicial e continuada de professores e em projetos de investigação sobre os processos formativos e as práticas educativas é que levantamos algumas indagações: A participação em estágios e em programas de formação (Pibid, Residência Pedagógica e outros) podem concorrer para desafiar professores orientadores, professores preceptores e futuros professores/estudantes à estabelecerem relação teoria e prática e a assumirem posições críticas e reflexivas de intelectuais críticos e transformadores, nas vivências formativas voltadas para a profissionalização docente em estreita relação com as escolas públicas da educação básica? Os estágio e programas de formação de professores podem concorrer para o estabelecimento da relação entre a universidade e a escola de educação básica, entre os diferentes sujeitos participantes da escola, da universidade e da comunidade escolar? As ações e programas de formação contribuem para realização de ações que tenham sustentabilidade no trabalho pedagógico dos próprios docentes, que estarão imersos na realidade da educação básica? As vivências de pesquisa e de ensino como pesquisa no processo de formação de professores tem se constituído temas de investigação? Quais diretrizes e ações desenvolvidas no âmbito da formação vêm configurando a prática educativa (práxis) dos futuros professores? Estes programas e ações contribuem para elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores e para formação continuada daqueles que estão em efetivo exercício da docência? As

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

práticas educativas vivenciadas na escola repercutem (ou deveriam) nos processos formativos de professores? Quais práticas educativas têm sido desenvolvidas nas escolas de educação básica? A formação de professores e as práticas educativas têm contribuído para inclusão dos alunos público alvo da educação especial? Partindo deste contexto e destas indagações é que delimitamos o objeto de investigação do presente projeto, a saber: “A formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação superior e de educação básica”. A pesquisa será realizada no Centro-Oeste, mais especificamente em Goiás e na região do triângulo mineiro, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped e Anfope nos seguintes municípios Goiânia, Pires do Rio, Ipameri, Hidrolândia, Morrinhos, Caldas Novas, Uberlândia”.

Hipótese:

“Que a formação de professores tem repercutido nas práticas educativas, a partir dos sujeitos e das políticas tanto na educação básica como no ensino superior”.

Metodologia Proposta

“Na intenção de captar os vários elementos constitutivos da configuração das políticas, contexto e práticas de formação docente nas diferentes instituições e seguintes municípios Goiânia, Pires do Rio, Ipameri, Hidrolândia, Morrinhos, Caldas Novas, Uberlândia, “com o objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar as pistas capazes de fornecer informações interessantes”, realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa e multimétodo, que contemplará a pesquisa bibliográfica, documental, de campo com ênfase descritiva e a pesquisa-ação colaborativa em uma perspectiva emancipatória, que serão realizadas em uma perspectiva histórico cultural. Por esta razão, os instrumentos de coleta de dados abrangerão: os aportes teóricos, documentos, questionários, observações, entrevistas semiestruturadas (individuais ou coletivas), grupos focais e/ou sessões reflexivas. A pesquisa envolverá várias etapas e em cada uma delas será realizada uma revisão bibliográfica, para a compreensão da formação de professores e das práticas educativas a partir dos sujeitos, políticas e contextos, como a legislação, o estágio, o Pibid e o Residência Pedagógica e outras instâncias formativas, bem como o contexto da prática pedagógica. Outro delineamento de pesquisa a ser adotado para responder ao objetivo é a análise documental. Para tanto, iniciamos por buscar responder o que é pesquisa documental, o que para diferentes autores não é uma tarefa fácil e para tentar responder vários deles se remetem ao apontado por Houaiss (2008, p.260) “documento: 1. declaração oficialmente reconhecida, que serve de prova de um

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br

Continuação do Parecer: 6.057.233

acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto”. Esta dificuldade de definição de certo modo acompanha a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental por sua proximidade, entretanto distinguem e a diferença reside na natureza das fontes, pois a segunda utiliza fontes mais diversificadas que ainda não receberam tratamento e que ainda podem receber outros tratamentos em conformidade com outros objetivos. (GIL, 2008; FONSECA, 2002) Na análise dos documentos, adaptaremos a técnica de análise categorial temática descritas por Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 449) para levantamento dos eixos de significação. A pesquisa descritiva tem como foco investigar uma população amostral com mais de uma variável sem a finalidade de estabelecer relações ou fazer previsões, unicamente procuraremos descrever as condições existentes (SIGELMANN, 1984). A pesquisa colaborativa consiste em uma reconfiguração da pesquisa, com vistas a emancipação dos sujeitos e da práxis pedagógica, pautadas nos fundamentos marxistas e nos aspectos metodológicos propostos por Pimenta (2005), Franco (2005) e Ibiapina (2008). Nesse sentido, a pesquisa colaborativa insere-se na tendência de investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional, conforme perspectiva teórica desenvolvida por Fusari (1988); Contreras, (2002) e Nóvoa (1992). Considera-se, então, o professor como um profissional crítico-reflexivo, configurando a ação de pesquisa como uma política de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores como uma abordagem facilitadora para o seu desenvolvimento profissional. Desgagné (2007) ressalta que a pesquisa colaborativa se baseia na compreensão que é construída pelo docente em interação com o pesquisador sobre sua prática profissional em contexto real. Esta perspectiva se baseia em uma concepção de reconhecimento do docente como ator, ou seja, supõe o reconhecimento da “competência de ator em contexto” se baseando em Giddens (1987), Desgagné (2007, p. 3) afirma que esta competência não é no sentido habitual e normativo da palavra, mas “implica na capacidade, de qualquer ator social, em exercer seu julgamento e orientar sua tomada de decisão em função do entendimento acerca das condições que prevalecem.

Metodologia de Análise de Dados:

“O processo de análise dos dados referentes as entrevistas e as observações serão examinadas e sintetizados a partir de excertos com base na análise de significação. A pesquisa de Campo será desenvolvida em 4 etapas: 1a. Etapa Levantamento dos participantes da educação básica – docentes e gestores – nas secretarias municipais de educação e nas escolas; Levantamento dos

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as

Bairro: Setor Universitário

CEP: 75.704-020

UF: GO

Município: CATALAO

Telefone: (64)3441-7609

E-mail: cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

participantes das instituições de educação superior (IES) – docentes, discentes e gestores – nas instituições de ensino superior: nas direções e coordenações dos cursos. O levantamento será realizado tendo em vista o objetivo da pesquisa e ocorrerá anualmente. 2ª. Seleção dos participantes para realização das entrevistas Etapa semiestruturada, sessões reflexivas e/ou grupos focais. A seleção será realizada junto as secretarias municipais, escolas e IES/cursos tendo em vista o objetivo específico do subprojeto da etapa. A seleção das escolas e participantes da educação básica será acompanhada pelas secretarias municipais que já assinaram o termo de anuência e/ou escolas, que após a seleção deverão assinar o termo de anuência. 3ª. Etapa Realização das observações, entrevistas semiestruturada, sessões reflexivas e/ou grupos focais com os participantes, que deverão ser gravadas em áudio-visual para posterior transcrição na forma textual. O TCLE deverá ser assinado pelos participantes. No caso da pesquisa colaborativa os participantes da pesquisa serão envolvidos também na etapa seguinte, tendo em vista este tipo de pesquisa o participante participa das várias etapas descrição, informação, confrontação e síntese/reconstrução. Além disso, a agenda temática será definida a partir de uma agenda definida com as secretarias de educação e/ou escolas. 4ª. Etapa Na sistematização dos dados será aplicado a mesma técnica da análise de documentos: pré-leitura; leitura destacando os excertos significativos; organização dos excertos referenciadas e classificadas em um agrupamento que verse sobre a mesma temática, ou seja em um mesmo eixo de significação. Serão organizados em um quadro de análise, tendo em vista as unidades de significação. A sistematização e análise serão orientadas pelos objetivos da pesquisa. No caso da pesquisa colaborativa os participantes também são envolvidos na coleta e análise, consideradas fundamentais para produção de conhecimentos”.

Critério de Inclusão:

“O critério de inclusão dos estudantes será estar participando ou ter participado (de uma das ações): estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos na escola de educação básica. Estabeleceu-se como critérios de exclusão dos estudantes: não participar ou ter participado de ações no âmbito da escola de educação básica e indisposição em participar da pesquisa. Para seleção dos professores e gestores/coordenadores do curso e de programas de formação de professores, o critério será ser professor e/ou coordenador de ações, como: estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos desenvolvidos na escola de educação básica. O critério de exclusão dos professores e coordenadores dos cursos de formação de professores é não serem responsáveis por ações desenvolvidas no âmbito da educação básica e não aceitarem participar da

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

pesquisa. A seleção do professor e gestor de educação básica será feita considerando o critério de ele ter realizado seu curso de graduação em uma das instituições de educação superior participantes da pesquisa, ter participado durante sua formação inicial de uma das ações: estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos na escola de educação básica e aceitarem participar da pesquisa. E o critério de exclusão é não ter participado de ações vinculadas à educação básica durante sua formação inicial e não aceitar participar da pesquisa. Além destes critérios de seleção, outros deverão ser utilizados para atender os eixos da pesquisa, como é o caso de seleção de professores que atuam na educação infantil, nos anos iniciais, na educação especial ou em contextos da educação. Portanto, o critério principal de inclusão de participantes da pesquisa de professores, gestores e estudantes de curso de formação de professores e professores e gestores de educação básica egressos dos cursos de formação de professores é atuarem, participarem ou terem participado de ações desenvolvidas no âmbito das escolas de educação básica.”.

Critério de Exclusão:

“Será utilizado como critério de exclusão dos participantes os professores em licença ou que não atuam em sala de aula por mais de 2 anos, alunos que estiverem com matrícula trancada, ou aqueles que não estiverem frequentando as aulas, campo de educação básica pela secretaria municipal ou pela regional de educação, bem como pela disposição dele em participar da pesquisa. Além disso, outros critérios de exclusão serão propostos dentro das necessidades de cada pesquisa desenvolvida dentro deste projeto matricial. Por exemplo, professores que tem contrato temporário, professores de licença, gestores nomeados por prefeitos, a depender do que se propõe em cada pesquisa”.

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas foram obtidas dos seguintes arquivos: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 11/04/2023, e Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

Objetivo Primário: Investigar a formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação básica e da educação superior.

Objetivos Secundários:

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

• Analisar as diretrizes curriculares e as políticas de formação de professores das instituições de ensino superior e de seus cursos. • Descrever e analisar os estágios e as atividades da prática profissional dos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior. • Analisar as ações/projetos de formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos de educação superior e de educação básica, em especial aquelas situadas no Centro- Oeste, bem como dos órgãos gestores. • Investigar os estágios e as atividades da prática profissional desenvolvidas pelos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior, tais como o residência pedagógica, em articulação com as instituições de educação básica. • Descrever e analisar diretrizes, ações, papel e contribuição dos estágios para a formação de professores e a constituição da identidade docente. • Compreender as vivências de pesquisa e de ensino como pesquisa no processo de formação de professores. • Descrever e analisar o papel, a organização, as ações e o desenvolvimento dos programas de formação de professores, tais como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Residência Pedagógica, entre outros. • Investigar a formação de professoras a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos na formação de professores. • Investigar a formação inicial e continuada de professores das IES, em especial aquelas situadas no Centro-Oeste, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped: Goiás e a região do triângulo mineiro. • Investigar a formação continuada de professores das redes públicas de ensino em articulação com as práticas educativas. • Investigar as práticas educativas de professores de diferentes níveis e modalidades de educação em articulação com a formação inicial e/ou contínua de professores. • Analisar como tem se constituído a inclusão, as práticas educativas e as práticas pedagógicas de professores que atuam nas redes públicas de ensino com estudantes público alvo da educação especial em diferentes níveis educacionais em articulação com a formação continuada, em especial aquelas situadas no Centro-Oeste, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped: Goiás e a região do triângulo mineiro. • Compreender a organização e articulação da prática pedagógica do atendimento educacional especializado e da Classe comum e as possibilidades do ensino colaborativo para o atendimento da criança público alvo da educação especial na Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental. • Investigar a inclusão, as práticas educativas e o atendimento educacional (educação especial, atendimento educacional especializado, bidocência/professor de apoio e outros serviços de educação especial) de estudantes público alvo da educação especial nos diferentes níveis e modalidades de educação. • Analisar como tem se constituído as práticas educativas, práticas pedagógicas, de professores que atuam na educação infantil e anos iniciais nas redes públicas de ensino em articulação com a formação continuada, em

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as

Bairro: Setor Universitário

CEP: 75.704-020

UF: GO

Município: CATALAO

Telefone: (64)3441-7609

E-mail: cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

especial aquelas situadas no Centro-Oeste, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped: Goiás e a região do triângulo mineiro • Analisar os impactos e repercussões da formação para a prática docente a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos, docentes, discentes, gestores e egressos. • Investigar a trajetória de formação de alunas(as) de um curso de licenciatura, no que se refere à construção dos saberes docentes e dos processos identitários. • Compreender as repercussões da formação inicial para a práxis pedagógica a partir das narrativas de professores(as) egressos(as) dos cursos de formação que tiveram vivências na escola no âmbito do estágio e outros programas durante sua formação inicial. • Investigar a formação de professores para a educação das pessoas com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas foram obtidas dos seguintes arquivos: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 11/04/2023, e Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

Riscos:

“Quanto aos riscos da pesquisa as(aos) estudantes e professores(as) da educação básica participantes se ocorrer alguns desconfortos emocionais tais como: constrangimento, angústia, insatisfação, irritação, mal estar entre outros riscos psicossociais ou ainda se sentirem envergonhados(as), incomodados(as) e desconfortáveis quando observados(as), será respeitado o limite e a liberdade do participante, não insistindo na continuidade da pesquisa ou se for o caso oferecerá a oportunidade da entrevista ser realizada em local que o(a) entrevistada se sinta mais a vontade para realizá-la. Ainda se for o caso será oferecida ajuda com profissionais da área no âmbito da universidade, tendo mediação imediata com a coordenação do projeto por meio de seu e-mail institucional, mensagem via WhatsApp e ligação, inclusive, a cobrar, no sentido de garantir a assistência imediata, integral e gratuita aos participantes da pesquisa, a qualquer momento. Será esclarecido ao grupo gestor e aos (às) participantes da pesquisa os resultados da pesquisa serão tornados públicos e o material coletado ficará sob a guarda e armazenamento do Neppein e Nepie por tempo indeterminado, prevendo-se o tempo mínimo de cinco anos, com a possibilidade de uso por outros(as) pesquisadores em pesquisas futuras. As informações relacionadas aos(às) participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo usando-se nomes fictícios para resguardar a identidade dos(as) mesmos(as).”.

Benefícios:

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

“A pesquisa e seu desenvolvimento propiciará como benefício aos(às) estudantes e professores um refletir sobre sua formação e ação colaborando em seu cotidiano no processo de formação e na reflexão sobre as práticas. O grupo de participantes serão esclarecidos sobre sua livre participação na pesquisa por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinados aos professores, gestores e estudantes de educação superior e aos professores e gestores de educação básica”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A análise do presente Protocolo de pesquisa, CAAE: 60714122.6.0000.0164, versão 3, submetido em 11/04/2023, refere-se aos arquivos PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 11/04/2023, e Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

A partir da análise e verificação dos documentos apresentados à Plataforma Brasil (PB) e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (CEP/UFCAT), faz-se os seguintes comentários: trata-se de um estudo nacional e unicêntrico; tem caráter acadêmico e será realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFCAT. O número de participantes, informado no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, é definido como 300 participantes, divididos em cinco grupos: 1) Professores - Educação Básica - 70 participantes; 2) Estudante- Ensino Superior - 70 participantes; 3) Professor - Ensino Superior - 70 participantes; 4) Gestores - 20 participantes; 5) Estudante - Educação Básica 70 participantes. A previsão de início da pesquisa com os e as participantes é 15/06/2023 e encerramento em 31/12/2026, com previsão de apresentação ao CEP de Emenda de inserção de pesquisadores entre 30/11/2023 e 01/10/2026. A proposta de pesquisa é originária da Faculdade de Educação/UFCAT, tendo como pesquisadora principal Dulcéria Tartuci, e mais quarenta e dois participantes da equipe executora, entre docentes e discentes da Faculdade de Educação/UFCAT. A pesquisa proposta tem como objetivo geral: “Investigar a formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação básica e da educação superior”. Trata-se de “[...] pesquisa de abordagem qualitativa e multimétodo, que contemplará a pesquisa bibliográfica, documental, de campo com ênfase descritiva e a pesquisa-ação colaborativa em uma perspectiva emancipatória, que serão realizadas em uma perspectiva histórico cultural. Por esta razão, os instrumentos de coleta de dados abrangerão: os aportes teóricos, documentos, questionários, observações, entrevistas semiestruturadas (individuais ou coletivas), grupos focais e/ou sessões

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

reflexivas”. Os arquivos citados apresentam Orçamento Financeiro, com financiamento próprio da equipe executora, e Cronograma. Por fim, este Protocolo em sua terceira versão, contém oito arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Recomendações:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente protocolo (CAAE: 60714122.6.0000.0164 versão 3, submetido em 11/04/2023) trata de resposta ao parecer pendente nº 5.758.529 emitido pelo CEP em 16 de novembro de 2022:

I - Pendências no arquivo nomeado Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023 (substituto dos arquivos Projeto.pdf, de 12/07/2022 e Projeto.pdf de 19/10/2022):

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 1 (Introdução página 10 de 28, último parágrafo do item) – Onde se lê: “A pesquisa será realizada no Centro-Oeste, mais especificamente em Goiás e na região do triângulo mineiro, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped e Anfope”, enumerar os municípios nos quais será desenvolvida a pesquisa.

RESPOSTA: Devido a revisão realizada no arquivo do projeto a paginação modificou, esta pendência está na página 09, primeiro parágrafo. Foi realizada a adequação e listados os municípios os quais temos as cartas de anuência e estas foram apresentadas neste protocolo, a saber: Caldas Novas, Catalão, Goiandira, Hidrolândia, Morrinhos e Pires do Rio.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. Existe discrepância entre os municípios listados na resposta e os termos de anuência apresentados, listar para a primeira etapa apenas os municípios cujas instituições coparticipantes concederam carta de anuência, inclusive aqueles que não foram listados nesta versão e cujas cartas foram anexadas.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as

Bairro: Setor Universitário

CEP: 75.704-020

UF: GO

Município: CATALAO

Telefone: (64)3441-7609

E-mail: cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Devido a revisão realizada no arquivo do projeto a paginação modificou, esta pendência está na página 09, primeiro parágrafo. Foi realizada a adequação e listados os municípios os quais temos as cartas de anuência e estas foram apresentadas neste protocolo, a saber: Caldas Novas, Catalão, Goiandira, Hidrolândia, Morrinhos e Pires do Rio.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

Pendência 2 (4.1 Procedimentos de Pesquisa página 13 de 28, primeiro parágrafo do item) - Onde se lê: “Na intenção de captar os vários elementos constitutivos da configuração das políticas, contexto e práticas de formação docente nas diferentes instituições e municípios [...]”, especificar todos os municípios nos quais será realizada a pesquisa e todas as instituições coparticipantes.

RESPOSTA: Na intenção de captar os vários elementos constitutivos da configuração das políticas, contexto e práticas de formação docente nas diferentes instituições e seguintes municípios Goiânia, Pires do Rio, Ipameri, Hidrolândia, Morrinhos, Caldas Novas, Uberlândia, “com o objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar as pistas capazes de fornecer informações interessantes”, realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa e multimétodo, que contemplará a pesquisa bibliográfica, documental, de campo com ênfase descritiva e a pesquisa-ação colaborativa em uma perspectiva emancipatória, que serão realizadas em uma perspectiva histórico cultural. Por esta razão, os instrumentos de coleta de dados abrangerão: os aportes teóricos, documentos, questionários, observações, entrevistas semiestruturadas (individuais ou coletivas), grupos focais e/ou sessões reflexivas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. Os municípios foram enumerados, mas não foram listadas as instituições coparticipantes. Considerando o exposto na Pendência 1 sobre a existência de discrepância entre os municípios listados e as cartas de anuência, o exposto nos itens Análise de Dados (página 17 de 29, quadro 1ª e 2ª Etapa) e Objetivos Específicos (páginas 09, 10, 11 e 12 de 29), e principalmente o exposto no Item 4.4 Contexto e Participantes da Pesquisa (página 18 de 29) onde se lê: “A pesquisa será desenvolvida no âmbito das instituições de educação superior brasileiras que tenham cursos de formação de professores, e em instituições de educação básica,

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

em especial as localizadas na região Centro- Oeste, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped: Goiás e a região do triângulo mineiro”, reitera-se a necessidade de enumerar todas as instituições coparticipantes da 1ª Etapa da pesquisa, bem como apresentar carta de anuência de todas elas.

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: A pesquisa será realizada no Centro-Oeste, mais especificamente em Goiás e na região do triângulo mineiro, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped e Anfope nos seguintes municípios Caldas Novas, Catalão, Goiandira, Hidrolândia, Morrinhos e Pires do Rio. Com relação às instituições de ensino superior temos a PUC/Goiás, Instituto Federal de Goiás Campus Aparecida de Goiânia e Instituto Federal Goiano e a Universidade Federal de Catalão. As cartas de anuência destes municípios e instituições já estão no Protocolo.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 3 (4.1 Procedimentos de Pesquisa página 16 de 28, primeiro parágrafo) - Onde se lê: “[...]sem perder de vista que, a partir do método adotado, a ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo, tanto para os professores (partícipes da pesquisa), quanto para a formação dos pesquisadores (docentes e discentes da equipe executora)”, substituir “partícipes da pesquisa” por “participantes da pesquisa” em atendimento à recomendação da Conep para referir-se àqueles que contribuem com o desenvolvimento da pesquisa como “participantes”.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

Pendência 4 (4.2 Instrumentos de Coleta de Dados página 18 de 28, último parágrafo do item) - Onde se lê “sujeitos da pesquisa” substituir por “participantes da pesquisa”.

Resposta: Assim, objetivando “apoderar-se na matéria nos seus pormenores” (MARX, 2002, p. 28), a investigação empírica será realizada com os participantes envolvidos, como o corpo docente e discente e gestores de diferentes instituições educativas, tendo à docência como ponto de chegada e ponto de partida da atividade de formação, sem perder de vista que, a partir do método adotado, a ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo, tanto para os

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

professores (participantes da pesquisa), quanto para a formação dos pesquisadores (docentes e discentes da equipe executora). Por isso, consideramos a importância de identificar os processos formativos pela voz dos professores, para compreendermos suas significações, bem como as práticas educativas pelos participantes envolvidos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 5 (4.2 Instrumentos de Coleta de Dados página 19 de 28, último parágrafo do item) Onde se lê “Além destes critérios de seleção, outros deverão ser utilizados para atender os eixos da pesquisa, como é o caso de seleção de professores que atuam na educação infantil, nos anos iniciais, na educação especial ou em contextos da educação”, explicar como o CEP terá acesso aos outros critérios a serem adotados posteriormente e aos TCLEs que os incluirão.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 6 (4.4 Contexto e Participantes da Pesquisa página 20 de 28, segundo, terceiro e quarto parágrafos) – Rever os critérios de exclusão dos participantes, considerando que a exclusão deve ser pensada para o grupo dos que participarão da pesquisa. Exemplos de critério de exclusão: professoras/es em licença ou que não atuam em sala de aula por x período de tempo, alunas/os com matrícula trancada, dentre outros.

RESPOSTA: O critério de exclusão será proposto dentro das necessidades de cada pesquisa desenvolvida dentro deste projeto maior. Por exemplo, professores que tem contrato temporário, professores de licença, gestores nomeados por prefeitos, a depender do que se propões cada pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. Existe discrepância entre o texto da resposta e o texto inserido no projeto, página 20 de 29. Considerando que os dois textos são complementares entre si por tratarem, cada um, de um grupo de participantes diferente, sugerimos que sejam agregados. Realizar as adequações no Projeto e demais documentos que compõem este protocolo,

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

no que couber

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foram realizadas as adequações sugeridas e os critérios foram agregados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 7 (4.5 Riscos e Benefícios da Pesquisa página 21 de 28, segundo parágrafo do item) – Existe discrepância com o TCLE (página 6 de 7 linhas 13 a 16 de cima para baixo) sobre guarda e armazenamento dos material coletado, é necessário padronizar; bem como, alterar a redação do item riscos, como medida de minizar "(...) será oferecida ajuda com profissionais da área no âmbito da universidade", considerando que é dever do (a) pesquisador (a) garantir a assistência imediata, integral e gratuita a participante de pesquisa, a qualquer momento. Ainda apresentar o tempo de guarda do material da pesquisa, alterando a redação "(...) o material coletado ficará sob a guarda e armazenamento do Nepein e Nepie por tempo indeterminado.", prevendo-se o tempo mínimo de cinco anos. Além de realizar as adequações no TCLE, realizar também as alterações nos demais documentos que compõem este protocolo, no que couber.

RESPOSTA: Os(as) pesquisadoras(as) têm ciência que a pesquisa envolve aspectos emocionais e isso pode causar desconfortos ou mesmo a recusa de algum(a) participante a continuar. Assim, desde o início da pesquisa, o participante será esclarecido que a participação é de cunho voluntário e que em qualquer momento poderá desistir e que não ocorrerá nenhuma retaliação pela recusa ou desistência. Quanto aos riscos da pesquisa as(aos) estudantes e professores da educação básica participantes se ocorrer alguns desconfortos emocionais tais como: constrangimento, angústia, insatisfação, irritação, mal estar entre outros riscos psicossociais ou ainda se sentirem envergonhados(as), incomodados(as) e desconfortáveis quando observados(as), será respeitado o limite e a liberdade do participante, não insistindo na continuidade da pesquisa ou se for o caso oferecerá a oportunidade da entrevista ser realizada em local que o(a) entrevistada se sinta mais a vontade para realizá-la, e ainda se for o caso será oferecida ajuda com profissionais da área no âmbito da universidade, tendo mediação imediata com a coordenação do

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

projeto por meio de seu e-mail institucional, mensagem via whatsapp e ligação, inclusive, a cobrar, no sentido de garantir a assistência imediata, integral e gratuita aos participantes da pesquisa, a qualquer momento. Será esclarecido ao grupo gestor e aos (às) participantes da pesquisa os resultados da pesquisa serão tornados públicos e o material coletado ficará sob a guarda e armazenamento do Nepein e Nepie por tempo indeterminado, prevendo-se o tempo mínimo de cinco anos, com a possibilidade de uso por outros(as) pesquisadores em pesquisas futuras. As informações relacionadas aos(às) participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo usando-se nomes fictícios para resguardar a identidade dos(as) mesmos(as).

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. O trecho com alterações apresentado na resposta não foi inserido no projeto. Realizar as adequações no Projeto e demais documentos que compõem este protocolo, no que couber

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foram realizadas as adequações sugeridas e os critérios foram agregados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 8 – (Orçamento Financeiro, p. 22 de 28) apresenta valores diferentes dos inseridos na Plataforma Brasil, padronizar os valores nos dois documentos

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

II - Pendências no arquivo nomeado Anuencia.pdf

PENDÊNCIA 9 – O documento da PUC-Goiás está datado de 27/05/2021, anterior a no mínimo um ano ao projeto apresentado, tendo por base o cronograma do projeto que tem início em 2022. É necessário um novo documento com a data atualizada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

III - Pendências no arquivo nomeado declara.pdf

PENDÊNCIA 10 – Falta a assinatura dos seguintes membros da Equipe de Pesquisa no termo de compromisso: ANA PAULA SOARES DE OLIVEIRA (34 - 98826-2040), DAYANNE CRISTINA MORAES DE DEUS E OLIVEIRA, DÉBORA CARLA DE SOUZA (64- 9231-3380), DÉBORA JACOB NETO BARBOSA (64 9979-8711), GESILANE ALVES DE OLIVEIRA (64 9232-3180), GESSIENE SOARES DOS SANTOS (64- 98138-1533), IZAELEN DA CRUZ JACINTO (64-99344-7233), LUCIANA MATOS CANDIDO VIEIRA (64 - 98151-5940), MANOEL SOARES DE ARAGÃO (62 9168-7268), NÁDIA CARVALHO ARCENIO FRAGA. (34 9966-3108), NAYARA FERNANDES ALVES (64 99922-7233), SIMONE APARECIDA BORGES DE ARAÚJO (64 9984-5134), VÂNIA ROCHA DE OLIVEIRA (64 8101-9215), WELLINGTON RODRIGUES DOS REIS EDMUNDO (62 - 98158-3415).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

IV - Pendências no arquivo nomeado TCLE.pdf

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 11 – Apresentar um TCLE para cada grupo de participantes e adaptar a linguagem ao referido grupo.

RESPOSTA: Atendido no documento da plataforma

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. O novo documento apresentado no arquivo TCLE.pdf não identifica para qual grupo será destinado e tão pouco apresenta linguagem direta e acessível. Conforme indicação da Conep não é recomendado o uso de citações bibliográficas em TCLEs ou TALEs. Sugere-se consultar o template disponibilizado na página do CEP/UFCAT disponível no link: <https://cep.catalao.ufg.br/p/24796-submissao-de-projetos-de-pesquisa-passo-a-passo>. Sobre a identificação dos grupos ver Pendência 19.

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foi inserido um TCLE para professores, um para gestores e um para estudantes.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 12 – Inserir box de autorização e box de não autorização de observação e registro de campo das atividades dos participantes da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 13 – Inserir box de autorização e box de não autorização de uso dos registros da observação de campo das atividades dos participantes da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 14 – Guarda e armazenamento (página 6 de7) - Ver Pendência 7, caso permaneça a informação do projeto será necessário inserir box de autorização e box de não autorização, de guarda e armazenamento das entrevistas e questionários no Nepein e Nepie por tempo indeterminado e inserir box de autorização e box de não autorização de uso por outros (as) pesquisadores em pesquisas futuras.
Atendido no documento da plataforma

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. A referência ao armazenamento das entrevistas e questionários no Nepein e Nepie por tempo indeterminado (resposta pendência 7), foi mantida no projeto, portanto há necessidade de fazer referência inserir box de autorização explicitando que o armazenamento será no Nepein e Nepie.

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Nos TCLEs foram inseridos os box para autorização e não autorização para guarda e armazenament dos dados da pesquisa.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 15 – Página 6 de 7, linha 26 de cima para baixo, rever a redação onde se lê “Assim, eu garanto uma devolutiva dos resultados [...]” sugerimos substituir por “Assim, garantimos o uma devolutiva dos resultados [...]”. Da maneira como está parece que é o participante que está garantindo a devolutiva dos resultados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 16 – Página 7 de 7, linha 5 de cima para baixo, retirar o traço entre as palavras “confidencialidade” e “e esclarecimentos”

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

V - Outras pendências

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 17 – Existe discrepâncias entre as listas de membros da Equipe de Pesquisa apresentadas nos arquivos Projeto.pdf, declara.pdf. e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 12/07/2022, É necessário padronizar.

RESPOSTA: Padronizado

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. Permanece a discrepância entre arquivos Projeto.pdf, declara.pdf. e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 19/10/2022

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foi realizada a revisão na lista de membros e organizada segundo o documento declara.pdf de 12/07/2022.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 18 – Existe discrepâncias entre os critérios de inclusão apresentados nos arquivos Projeto.pdf e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 12/07/2022, É necessário padronizar.

RESPOSTA: Padronizado

ANÁLISE: Pendência não atendida. A discrepância permanece. No arquivo Projeto.doc (páginas 19 e 20 de 29) lê-se: “O grupo de participantes da educação superior será composto por discentes e docentes dos cursos de formação e gestores; e da educação básica os docentes e gestores egressos destes cursos. O critério de inclusão dos estudantes será estar participando ou ter participado (de uma das ações): estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos na escola de educação básica. Estabeleceu-se como critérios de exclusão dos estudantes: não participar ou ter participado de ações no âmbito da escola de educação básica e indisposição em participar da pesquisa. Para seleção dos professores e gestores/coordenadores do curso e de programas de formação de professores, o critério será ser professor e/ou coordenador de ações, como: estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos desenvolvidos na escola de educação básica. O critério de exclusão dos professores e coordenadores dos cursos de formação de professores é não serem responsáveis por ações desenvolvidas no âmbito da educação básica e não aceitarem participar da pesquisa “[...] A seleção do professor e gestor de educação básica será feita considerando o critério de ele ter realizado seu curso de graduação em uma das instituições de educação superior participantes da pesquisa, ter participado durante sua formação inicial de uma das ações: estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos na escola de educação básica e aceitarem participar da pesquisa”. No arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd lê-se: “Todos os sujeitos envolvidos com as práticas educativas, tanto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, ensino médio e no Ensino Superior. Como este projeto tem como norte a investigação em espaços escolares, a cada novo ano, os participantes da pesquisa, fará emendas ao Comitê de Ética para contemplar os novos ingressantes e novas pesquisas. Esperamos com esse movimento alimentar a produção intelectual da área. Portanto, o critério principal de inclusão de participantes da pesquisa de professores,

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

gestores e estudantes de curso de formação de professores e professores e gestores de educação básica egressos dos cursos de formação de professores é atuarem, participarem ou terem participado de ações desenvolvidas no âmbito das escolas de educação básica. Os professores e gestores de educação básica egressos dos cursos de formação de professores serão selecionados a partir da indicação da escola”. É necessário realizar as adequações no Projeto e demais documentos que compõem este protocolo, no que couber.

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foram inseridos na plataforma os mesmos critérios de inclusão e exclusão que constam no projeto.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 19 – No item Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro, documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd, é necessário discriminar por grupo de participantes, exemplo: educação básica – docentes, educação básica – gestores; educação superior (IES) – docentes, etc. Colocando a quantidade de participantes de cada grupo

RESPOSTA: Atendida

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. No documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd são discriminados três grupos de 100 participantes cada, denominados: NEPIE, NEPEIn e CIEEd. Entretanto, estes são grupos de pesquisa da Faculdade de Educação/UFCAT, cujas pesquisadoras e pesquisadores figuram como pesquisadores e não como participantes da pesquisa. No arquivo Projeto.doc (páginas 19 e 20 de 29) elenca-se como participantes da pesquisa os seguintes grupos de participantes: “[...] da educação superior será composto por discentes e docentes dos cursos de formação e gestores; e da educação básica os docentes e gestores egressos destes cursos”.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as

Bairro: Setor Universitário

CEP: 75.704-020

UF: GO

Município: CATALAO

Telefone: (64)3441-7609

E-mail: cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Os grupos foram discriminados na plataforma.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 20 – Inserir na Plataforma Brasil documentos de anuência de todas as instituições participantes e coparticipantes da pesquisa, inclusive a UFCAT.

RESPOSTA: Atendida

ANÁLISE: Pendência não atendida. Conforme análise da resposta à Pendência 2 as instituições coparticipantes não foram listas, entretanto, ao confrontar os municípios listados na resposta à Pendência 1 (Goiânia, Pires do Rio, Ipameri, Hidrolândia, Morrinhos, Caldas Novas, Uberlândia) com os documentos de anuência apresentados no arquivo Anuencia04deoutubo.pdf, verifica-se a ausência de anuência de instituições coparticipantes dos municípios de Goiânia, Ipameri e Uberlândia. Verifica-se também a apresentação de anuência de instituições situadas em município que não foram listados no Projeto (Catalão e Goiandira).

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foram inseridos na Plataforma Brasil as anuências de todos os municípios participantes do estudo, bem como das instituições participantes e coparticipantes da pesquisa, inclusive a UFCAT.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 21 – Atentar-se para o fato de que se a instituição coparticipante tiver CEP próprio ou mais próximo que o CEP UFCAT é necessário submeter o projeto a este CEP também.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

PENDÊNCIA 22 – Atualizar todas as informações na Plataforma Brasil, documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 23 – Encaminhar Carta/Declaração de Compromisso, informando que não iniciará a pesquisa de campo antes do Parecer Final de Aprovação do CEP/UFCAT a este Protocolo.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 24 – Enviar ao CEP UFCAT “Carta de Encaminhamento de Resposta de Pendências” organizada e numerando sequencialmente as pendências nos documentos solicitados, e destacando nos documentos alterados a alteração realizada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

VI – Pendências ao protocolo (CAAE: 60714122.6.0000.0164 versão 2, submetido em 19/10/2022)

PENDÊNCIA A - Pendências no arquivo nomeado Anuencia04deoutubo.pdf - Os documentos de anuência apresentados neste protocolo, com exceção do documento emitido pela Secretaria de Educação de Hidrolândia datado de 15/09/2022, foram datados entre junho e agosto de 2021, antecedendo em no mínimo um ano o projeto apresentado, tendo por base o cronograma do projeto que tem início em junho de 2022 (Levantamento Teórico - Mapeamento). É necessário a inclusão de novos documentos com a datas atualizadas ou carta justificando a impossibilidade de atendimento desta inserção.

RESPOSTA: Encaminhamos Carta justificando o não atendimento deste item.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA B - Pendência no arquivo nomeado TCLE.pdf – Foi inserido no arquivo TCLE.pdf um documento nomeado como Carta de cessão, na qual a/o participante cede os direitos autorais de sua “participação nos encontros reflexivos gravados”, entretanto, não ficou claro para o Colegiado do CEP a função deste documento uma vez que os instrumentos de coleta são entrevistas semiestruturadas e questionários. É necessário esclarecer, inclusive no Projeto e nos demais documentos que couber.

RESPOSTA: Este arquivo foi retirado e o TCLE revisto de acordo com as considerações apontadas no parecer.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA C - Pendências no arquivo nomeado TCLE.pdf – Foi inserido no arquivo TCLE.pdf um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (crianças), entretanto, nos arquivos Projeto.doc, Instrumentos.pdf e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd não há referência a participantes menores de 18 anos (crianças). É necessário inserir esta informação nos documentos supracitados. Bem como adequar o TALE apresentado à linguagem acessível aos participantes menores de 18 anos, e inserir o TCLE para pais e responsáveis.

RESPOSTA: A pesquisa não prevê participantes menores de 18 anos, os TCLEs foram reformulados, desconsiderar este TALE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA D - Pendências no arquivo nomeado TCLE.pdf. Nos documentos TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE e TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (crianças) as páginas de Consentimento e Assentimento, respectivamente, estão separadas das páginas com as autorizações do participante, estas informações precisam estar na mesma página.

RESPOSTA: O TCLE revisto de acordo com as considerações apontadas no parecer.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA E - Pendências no arquivo nomeado Instrumentos.pdf. No arquivo Instrumentos.pdf existe um documento nomeado ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Pai/Responsável de Crianças da Educação Infantil, entretanto, nos arquivos Projeto.doc e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf não há referência a grupo de participantes Pai/Responsável de Crianças da Educação Infantil. É necessário inserir esta informação nos documentos supracitados. Bem como inserir no Protocolo um TCLE este grupo.

RESPOSTA: Este roteiro de entrevista foi retirado dos instrumentos, uma vez que não haverá estes participantes (pai/ responsável) na pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA F Enumerar sequencialmente todas as páginas do TCLE, TALE e Projeto (Exemplo Página 1 de 10)

RESPOSTA: Todas as páginas dos TCLEs e projeto foram enumeradas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA G – Atualizar todas as informações na Plataforma Brasil, documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf

RESPOSTA: Todas as informações na Plataforma Brasil foram atualizadas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA – Necessário atualizar os municípios e Instituições de Ensino Superior nos itens Introdução, Objetivos e Metodologia Proposta, da Plataforma Brasil com os dados corrigidos no arquivo Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

PENDÊNCIA H – Encaminhar Carta/Declaração de Compromisso, informando que não iniciará a pesquisa de campo antes do Parecer Final de Aprovação do CEP/UFCAT a este Protocolo.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

RESPOSTA: Pendência atendida.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA I – Enviar ao CEP UFCAT “Carta de Encaminhamento de Resposta de Pendências” organizada e numerando sequencialmente as pendências nos documentos solicitados, e destacando em vermelho nos documentos alterados a alteração realizada.

RESPOSTA: A carta foi anexada na plataforma Brasil conforme instruções.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerando os apontamentos supracitados, esse parecer é APROVADO, s.m.j. deste Comitê.

Observação: Quando da apresentação das Emendas é necessário atentar-se para a correta enumeração dos municípios nos quais ocorrerá a pesquisa, atualizando os itens Introdução, objetivos e metodologia da pesquisa, considerando que isso não foi feito na versão 3.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFCAT considera este protocolo Aprovado. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciados no CEP, conforme Resolução CNS no. 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS no. 510/16, art.28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf	11/04/2023 21:51:19		Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso.pdf	11/04/2023 21:50:21	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA.pdf	11/04/2023	Janaina Cassiano	Aceito

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as

Bairro: Setor Universitário

CEP: 75.704-020

UF: GO

Município: CATALAO

Telefone: (64)3441-7609

E-mail: cep@ufcat.edu.br

Continuação do Parecer: 6.057.233

Outros	JUSTIFICATIVA.pdf	21:47:11	Silva	Aceito
Outros	Carta_Resp_Pend_DulceriaTartuci.pdf	11/04/2023 21:46:47	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_Modificado.pdf	11/04/2023 21:42:46	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_gestores_Modificado.pdf	11/04/2023 21:42:37	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes_Modificado.pdf	11/04/2023 21:42:20	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Modificado.pdf	11/04/2023 21:41:48	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoufcat.pdf	19/10/2022 16:34:56	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/10/2022 16:31:53	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.docx	19/10/2022 16:28:28	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	04/10/2022 18:59:55	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/10/2022 18:51:17	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuencia04deoutubo.pdf	04/10/2022 18:44:56	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declara.pdf	12/07/2022 22:33:15	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	12/05/2022 11:43:05	Maria Marta Lopes Flores	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as

Bairro: Setor Universitário

CEP: 75.704-020

UF: GO

Município: CATALAO

Telefone: (64)3441-7609

E-mail: cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

CATALAO, 12 de Maio de 2023

Assinado por:
Adriana Freitas Neves
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br