

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO-AGEUFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGEPE)**

(Aprovado pela Resolução Nº1793/2018-CONSEPE, de 30/11/2018 e Alterado pela Resolução Nº 1821/2019 – CONSEPE, de 21/01/2019)

SIMONE REGINA OMIZZOLO

**DO GERMINAR DE SEMENTES FORMATIVAS AO FLORESCIMENTO DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DO
PARFOR/MA**

SIMONE REGINA OMIZZOLO

**DO GERMINAR DE SEMENTES FORMATIVAS AO FLORESCIMENTO DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DO
PARFOR/MA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Linha de Pesquisa: linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Melo Agapito

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Omizzolo, Simone Regina.

DO GERMINAR DE SEMENTES FORMATIVAS AO FLORESCIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DO PARFOR/MA / Simone Regina Omizzolo. - 2026.

167 f.

Orientador(a): Francisca Melo Agapito.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Educação Inclusiva. 2. Alunos Com Deficiência. 3. Desafios. 4. Egressas do Parfor. I. Melo Agapito, Francisca. II. Título.

SIMONE REGINA OMIZZOLO

**DO GERMINAR DE SEMENTES FORMATIVAS AO FLORESCIMENTO DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DO
PARFOR/MA**

A Banca Examinadora abaixo, aprova a Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Linha de Pesquisa: linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação, como parte do requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 06 / 01 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Melo Agapito (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. José Carlos Melo (Membro Titular Externo)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Membro Titular Interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Betania Oliveira Barroso (Membro Suplente Interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. José Edilmar de Sousa (Membro Suplente Externo)
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Dedico aos meus pais Silvino Omizzolo (*in memoriam*) e Ivone Julieta Omizzolo, cada palavra contida nesta dissertação e cada milésimo de segundo do tempo de minha vida. Sou parte deles. E dedico aos meus filhos Victor Matheus Damásio Omizzolo e Giullia Emiliana Damásio Omizzolo que são parte de mim. Eles são a razão da minha existência!

AGRADECIMENTOS

*Somos donos dos nossos atos, mas não donos dos nossos sentimentos.
Somos culpados pelo que fazemos, mas não pelo que sentimos.
Podemos prometer atos, mas não podemos prometer sentimentos.
Atos são pássaros engaiolados.
Sentimentos são pássaros em voo.
Rubem Alves
(2000)*

Neste trecho não cabe a quantidade de agradecimentos e nunca será suficiente o tempo e o espaço para expressá-los, pois, enquanto eu existir, terei motivos para agradecer. Assim como um pássaro em voo, percorro meu caminho nutrindo todo o meu ser e a minha alma de sentimentos profundos de gratidão por cada oportunidade vivida na construção desta vida.

Por onde andei, desde o útero materno, fui percorrendo estradas que me conduziram a ser quem sou e a estar como estou hoje, com a certeza de que, ainda em constante transformação, vou ressignificando, dia após dia, cada instante da minha existência.

Gratidão a Deus, fonte primeira da vida, por me sustentar, fortalecer e permitir que eu ultrapassasse todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Gratidão aos meus pais, **Silvino Omizzolo (*in memoriam*)** e **Ivone Julieta Omizzolo**, que, sem sombra de dúvidas, foram os melhores que podiam ser e doaram a mim um pouco daquilo que se tornaram, ensinando-me valores que carrego como essência.

Ao meu irmão **Fernando Ernesto Omizzolo (*in memoriam*)**, ser de luz que, mesmo em outro plano, jamais deixou de estar presente. Sua ausência física é sentida profundamente, mas sua presença espiritual me acompanha e fortalece.

À minha irmã **Carine Omizzolo** e ao meu irmão **Gustavo André Omizzolo**, que me incentivaram o tempo todo e em todo tempo. Mesmo quando eu mesma duvidava de minha capacidade, lá estavam vocês, acreditando por mim.

Aos meus filhos, **Victor Matheus Damásio Omizzolo** e **Giullia Emiliana Damásio Omizzolo**, meus gêmeos, que vieram ao mundo com a missão de me tornar resiliente, forte e corajosa. Vocês são meu maior projeto de vida.

À minha neta **Marjorie Carvalho Damásio Omizzolo**, ainda tão pequenininha, mas já portadora de um imenso poder: o de me fazer acreditar no impossível e renovar diariamente minha esperança no futuro.

Aos meus familiares, muitos dos quais talvez nem saibam a dimensão dessa conquista, mas que, simplesmente por existirem, me impulsionaram a seguir em frente e a querer vencer.

Aos amigos e amigas que caminharam ao meu lado, pela amizade incondicional, pelo apoio silencioso e pelas palavras de incentivo ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha vida, minha reverência e gratidão pela importância real que tiveram na construção da minha trajetória de aprendizagem e de humanidade.

Aos meus colegas **Auricélia de Aguiar Silva** e **Wellington dos Santos Silva**, com quem formei um trio que foi, ao mesmo tempo, âncora e bússola: âncora para pensar e refletir com segurança, e bússola para reorganizar rotas, ajustar velas e seguir adiante. Amizade verdadeira que levarei para a vida.

Às pessoas com as quais convivi ao longo dessa caminhada, sejam elas presenças passageiras ou permanentes. Todas, sem exceção, deixaram marcas. Não podemos negar a importância de quem passa por nossa vida, por um dia, por um mês ou por uma vida inteira.

Gratidão a cada um e cada uma de meus professores/as cursistas do Curso de Pedagogia, de todos os municípios por onde caminhei. Tenham a certeza de que sou resultado de cada encontro, de cada troca, de cada olhar e de cada palavra. Fui sendo formada e lapidada, pedacinho por pedacinho, nesse fazer e nesse ser docente.

Agradeço ao **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGEPE)**, à Coordenação do Curso, aos servidores técnicos e administrativos, que, muitas vezes de forma silenciosa, contribuíram para que este percurso fosse possível.

Gratidão especial aos meus professores e professoras do PPGEPE, que contribuíram significativamente para a construção do meu eu profissional, acadêmico e humano.

À banca de qualificação e à banca de defesa da dissertação, profissionais altamente qualificados e, sobretudo, exemplos de humanidade. À professora **Dra. Herli Carvalho de Sousa Carvalho**, que me acompanha há mais de 30 anos e que,

com sua doçura, enriquece minha vida a cada encontro, ensinando-me, inclusive, a receber abraços.

Ao professor **Dr. José Carlos de Melo**, cuja escuta sensível, palavras gentis e provocações teóricas conduziram-me a profundas reflexões sobre o exercício da docência, sobre o sentido de ensinar e sobre o compromisso ético que atravessa a prática educativa. Sua postura respeitosa, generosa e intelectualmente rigorosa ampliou meus horizontes e deixou marcas importantes nesta trajetória formativa. Minha profunda gratidão.

A professora **Dra. Betania Oliveira Barroso** e ao professor **Dr. José Edilmar de Sousa**, que aceitaram prontamente a tarefa de estar na composição da banca avaliadora e se fazerem presente, conforme a situação os chamasse para esta missão, gratidão.

À minha orientadora, **Professora Dra. Francisca Melo Agapito**, pessoa extraordinária e educadora no sentido mais pleno da palavra. Com ela aprendi muito mais do que conhecimento científico, que ela domina com maestria. Aprendi o poder da escuta, do olhar carinhoso, da positividade e do exemplo. Aprendi a ser melhor do que eu era. Ela me modificou pelo que é e pelo que faz. Isso, sim, é ser educadora.

Diante desta caminhada, evoco à minha memória um trecho de Rubem Alves:
“Pensar que não estamos sozinhos, que não somos os únicos seres que importam, que este mundo maravilhoso em que vivemos é misterioso, todas as coisas vivas ligadas umas às outras, partes de um mesmo corpo. O meu corpo não termina na minha pele. Ele se estende pelo espaço sem fim!”

Gratidão.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a **Rubem Alves**, que jamais soube da minha existência, mas habita meu cotidiano, minhas leituras, minha docência e minha forma de sentir o mundo. Gostaria que cada ser humano tivesse a oportunidade de sentir as palavras do modo como aprendi com ele:

*Ama a simplicidade
Ama a vida
Ama a beleza
Ama a poesia
Ama as coisas que dão alegria
Ama a natureza e a reverência pela vida
Ama os mistérios
Ama Deus.*

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança - tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor-intérpretes de sonhos (Rubem Alves, 2012).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar contribuições que floresceram da formação de egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-MA, para a realização de práticas pedagógicas inclusivas junto a alunos/as com deficiência. As lentes teóricas que sustentaram a investigação ancoram-se nos estudos sobre formação docente, Educação Inclusiva e práticas pedagógicas, em diálogo com Nóvoa (1992), Pimenta (1997), Tardif (2013), Libâneo (2015), Mantoan (2003; 2015) e Sassaki (2010), entre outros, igualmente relevantes para o embasamento necessário. No âmbito metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Os resultados demonstraram que: a) a formação docente realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia no PARFOR, constituiu-se como um marco significativo na trajetória profissional das egressas, construindo conhecimentos teóricos, potencializando e favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. Identificou-se, contudo, a necessidade do processo formativo na vertente da inclusão se imbricar em todo o curso, oportunizando maiores aprofundamentos na trajetória acadêmica; b) os desafios vivenciados no contexto escolar evidenciaram a necessidade de transformações estruturais, atitudinais e de ações que assegurem o suporte formativo contínuo voltado à inclusão, melhores condições de trabalho e recursos pedagógicos adequados/acessíveis; c) as práticas pedagógicas inclusivas foram sendo progressivamente aprimoradas no exercício profissional, diante das bases formativas do curso realizado, o planejamento adquiriu outros sentidos, as brincadeiras, os jogos e os recursos pedagógicos passaram a ser repensados para incluir a diversidade da sala de aula. Tais ferramentas catalizaram-se diante da capacidade individual e coletiva das professoras de reconhecerem-se agentes de transformações. Conclui-se que o PARFOR tem desempenhado uma função relevante na formação docente e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, ultrapassando a dimensão técnica e instrumental, alcançando assim, dimensões éticas, políticas e identitárias da docência, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Alunos com deficiência. Desafios. Egressas do PARFOR.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the contributions that have emerged from the training of graduates of the PARFOR-MA Pedagogy Degree Program, for the implementation of inclusive pedagogical practices with students with disabilities. The theoretical framework supporting the investigation is anchored in studies on teacher training, inclusive education, and pedagogical practices, in dialogue with Nóvoa (1992), Pimenta (1997), Tardif (2013), Libâneo (2015), Mantoan (2003; 2015), and Sasaki (2010), among others, equally relevant for the necessary foundation. Methodologically, the research is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive in nature. The data were generated through semi-structured interviews with four graduates of the Bachelor's Degree in Pedagogy from the National Program for Teacher Training in Basic Education (PARFOR), and the data were analyzed using Content Analysis, as proposed by Bardin (2016). The results demonstrated that: a) the teacher training carried out in the Bachelor's Degree in Pedagogy in PARFOR constituted a significant milestone in the professional trajectory of the graduates, building theoretical knowledge, enhancing and favoring the development of inclusive pedagogical practices in the classroom. However, the need for the formative process in the aspect of inclusion to be intertwined throughout the course was identified, providing opportunities for greater depth in the academic trajectory; b) The challenges experienced in the school context highlighted the need for structural and attitudinal transformations, as well as actions that ensure continuous formative support focused on inclusion, better working conditions, and adequate/accessible pedagogical resources; c) Inclusive pedagogical practices have been progressively improved in professional practice, based on the formative foundations of the course undertaken. Planning acquired new meanings, and play, games, and pedagogical resources were rethought to include the diversity of the classroom. These tools catalyzed the individual and collective capacity of the teachers to recognize themselves as agents of transformation. It is concluded that PARFOR has played a relevant role in teacher training and in promoting inclusive pedagogical practices, going beyond the technical and instrumental dimension, thus reaching ethical, political, and identity dimensions of teaching, in accordance with the principles of inclusive education.

Keywords: Inclusive education. Students with disabilities. Challenges. PARFOR graduates.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Perfil docente de profissionais da Educação Básica	38
Figura 2	– Organograma do PARFOR na UFMA.....	45
Figura 3	– Escolaridade docente – 2014-2024.....	50
Figura 4	– Localização do município de Imperatriz-MA.....	52
Figura 5	– Localização do município de Grajaú-MA.....	55
Figura 6	– Representação das categorias de análises definidas.....	106
Figura 7	– Práticas identificadas nas respostas das participantes.....	136
Figura 8	– Capa do Caderno Pedagógico de Orientações.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Egressos/as do Curso de Pedagogia PARFOR – 2011 a 2024.....	47
Quadro 2	– Produções selecionadas para análise.....	67
Quadro 3	– Perfil das participantes da pesquisa.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização da Universidade Federal do Maranhão
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CESFA	Centro Educacional São Francisco de Assis
CCIM	Centro de Ciências de Imperatriz
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAESP	Diretoria de Ações Especiais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
IFMA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROFEBPAR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica do PARFOR
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	LANÇANDO AS SEMENTES INICIAIS.....	15
2	A POTÊNCIA FORMATIVA QUE SE ENRAÍZA DA TRAVESSIA NO PARFOR.....	30
2.1	Raízes estruturais para a sustentação da territorialidade e docência no âmbito do PARFOR.....	31
2.2	A Força do caule: o PARFOR na UFMA como sustentáculo de formação docente.....	42
2.2.1	O brotar formativo de Imperatriz e Grajaú no cenário investigativo sobre o PARFOR.....	51
2.3	Saberes que germinam jardins para o florescimento da formação docente.....	57
2.4	O plantar da formação docente inclusiva no PARFOR: olhares que se revelam no Estado da Arte.....	64
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS A PARTIR DO GERMINAR DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	79
3.1	Cultivando a Educação Inclusiva no âmbito da formação docente....	81
3.2	O brotar de práticas pedagógicas inclusivas.....	91
4	PERCURSOS E PROCEDIMENTOS PARA ARQUITETURA DO CANTEIRO METODOLÓGICO.....	96
5	DOCÊNCIAS EM FLOR NUM DESABROCHAR FORMATIVO EM PROL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	108
5.1	O PARFOR no enraizamento da formação docente.....	110
5.2	Desafios para a sustentação do plantar formativo inclusivo.....	127
5.3	Do germinar da formação no PARFOR ao florescer de práticas pedagógicas inclusivas.....	133
5.4	Quando a formação desabrocha em práticas inclusivas: produto educacional.....	147
6	COLHENDO OS FLORESCIMENTOS DA CAMINHADA ENTRE FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS.....	151

REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES.....	163

1 LANÇANDO AS SEMENTES INICIAIS



Estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Busco discípulos, para neles plantar minhas esperanças (Rubem Alves, 2008).

A epígrafe de Rubem Alves anuncia, de forma sensível e poética, uma compreensão de educação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, reconhecendo a formação docente como um processo de semeadura, no qual se cultivam saberes, valores e esperanças. Formar professores, nesta perspectiva, significa investir na construção de sujeitos capazes de transformar realidades educacionais e sociais, assumindo a docência como prática ética, política e humana. Com este direcionamento iniciamos a escrita deste texto, buscando nas sementes iniciais, propiciar algumas compreensões que consideramos produtivas para pensar a

temática que atravessa a constituição da profissionalidade, da inclusão e práticas pedagógicas.

A formação docente é um tema de extrema importância na educação brasileira, visto que docentes bem capacitados são essenciais para garantir a qualidade do ensino nas escolas. Neste sentido, diante da necessidade de oportunizar formação consistente e que atendesse as determinações legais vigentes, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foi criado com o objetivo de formar docentes para atuar na educação básica, em especial nas áreas de Ciências, Matemática e Pedagogia. Tendo esta ferramenta criada, as universidades públicas têm buscado subsidiar aqueles que necessitavam e ainda demandam formação superior, colaborando com inúmeros professores/as que já atuam por todo o Brasil e requerem atender as legislações vigentes que determina tal formação.

O PARFOR é um Programa de formação emergencial criado por meio de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e diferentes estados brasileiros, entre eles o governo do Estado do Maranhão. Tendo como articulador a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com duas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas existentes: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Desde 2009, nascido como uma política pública e implementada para contribuir com a formação de professores/as da educação básica, o PARFOR favoreceu que docentes que já atuavam nas escolas públicas e careciam de formação em âmbito superior, pudessem adentrar em uma universidade em busca desta formação. Neste sentido, dentre as diversas vertentes da pesquisa sobre formação docente, as práticas pedagógicas de docentes que estiveram imersos neste Programa, têm se mostrado um tema de estudo de grande relevância. Isto porque, a partir da análise destas práticas, é possível avaliar a eficácia dos cursos de formação e identificar as principais lacunas a serem preenchidas na formação destes/as profissionais, com vistas a buscar melhorias neste processo.

Agregado a estes aspectos ressaltamos uma demanda da contemporaneidade de extrema relevância e urgência e que está diretamente ligada à formação docente, qual seja, a Educação Inclusiva. Nesta direção, diante da relevância desta temática

em meio aos debates atuais, nos interessou percorrer este caminho, desse modo, o presente estudo tem como objeto as práticas pedagógicas de egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR tendo como foco a inclusão escolar. Em vista do apresentado, para situar o meu objeto de pesquisa, peço licença para nestes trechos em que situo as articulações pessoais e profissionais a temática, usar o verbo na primeira pessoa¹, momento este que apresentarei algumas experiências formativas de vida que compõem o meu Eu pesquisadora. Não é tarefa fácil discorrer sobre si mesmo. Esse já é um jargão conhecido, mas válido nesse momento peculiar em que inicio a entrada nos recônditos da memória. Aqui torna-se essencial no processo de construção pessoal relembrar e refletir acerca do que nos tornou a pessoa que somos hoje. E como escreveu Bauman (2001, p. 74):

Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluídas e tenham 'data de validade', caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura.

A construção humana perpassa pela transformação e nesse sentido Bauman (2001) nos leva a pensar que nada permanece igual e tudo está em constante transformação. Nossa própria identidade se transforma dia a dia, em todas as esferas do nosso convívio: família, trabalho, crenças, valores etc. Então, todas as vivências colaboram para as mudanças que nos formam como pessoas. Dessa maneira a vida se caracteriza por inúmeros desafios. É um aprender, construir, reconstruir e ressignificar conceitos e ideias concebidas incessantes. E assim também acontece nas instituições de ensino. Esse processo de conhecimento se desenvolve na interação entre pessoas e ideias. Somos seres sociais e assim as oportunidades estão em cada momento que vivemos.

Aqui dou a largada neste relato, buscando o entrelaçamento da minha vida com a educação. Desde que me lembro sempre tive a preocupação de ser melhor e buscar no dia seguinte fazer melhor do que no dia anterior, era assim desde a infância e assim continua. Embora muitas vezes as tentativas sejam frustradas. É um incômodo existencial, escrever, pensar e relatar sobre mim mesma, vez que diante da exigência de ser e estar melhor, a cobrança interna às vezes se torna insuportável e questões

¹ A demarcação inicial do verbo na primeira pessoa, indica os atravessamentos e trazem a representação e a identidade construídas como pessoa e como docente. A variação entre a primeira e a terceira pessoa do verbo, estão presentes em alguns pontos destes escritos.

de autoestima rebatem a todo tempo em perguntas que assolam meu ser. Perguntas essas que na verdade hoje sei serem questões filosóficas de formação do meu ser e que particularmente desde muito pequena estão presentes no meu dia a dia. Quem sou? O que represento? Onde quero estar? O que quero fazer? Uma infinidade de interrogações perpassa pela vida. E os questionamentos fazem parte desse longo e desafiante processo de formação que tenho vivenciado e que pretendo compartilhar nesses escritos, compreendendo assim como Larrosa, que a experiência é parte integrante do ensino e aprendizagem e que somos eternos aprendizes e cada momento experienciado nos conduz ao dia seguinte, onde o saber da experiência forma e transforma a vida dos sujeitos na sua singularidade (Larrosa, 2002).

Nasci em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, filha de Silvino Omizzolo (*in memoriam*) e de Ivone Julieta Omizzolo. Meus pais se conheceram e tiveram um relacionamento de 57 anos. Fui uma criança muito esperada, desejada e durante a gravidez como é natural a escolha do nome girava em torno do sexo, afinal naquela época a ultrassonografia não existia. Minha mãe escutando uma novela no rádio ouviu o nome Simone e achou que esse seria ideal, assim que meu pai chegou ela disse o nome, papai questionou que poderia ser um menino, mas mamãe tinha certeza de que seria menina. E sim, nasci bem feinha, como diz minha mãe. Ao crescer fui me tornando uma criança ativa, alegre, falante, curiosa e corriam de mim, (brincadeira) porque eu perguntava demais queria saber de tudo. Segundo relatos de uma tia que ajudou a cuidar de mim, Nilva Terezinha de Matos (*in memoriam*) onde eu andava as pessoas se aproximavam de mim eu era comunicativa, alegre e linda, vejam só o patinho feio começou a virar cisne.

Em relação aos estudos iniciei na pré-escola aos quatro (04) anos de idade, meu desenvolvimento foi acima da média avançando nas séries² e aos cinco (05) anos já estava alfabetizada, gostava muito de ler. Meus pais relataram que desde que eu era bebê contavam historinhas e os dois liam sempre juntos e o exemplo foi criando raízes de modo que até hoje ler é o que me mantém viva. E desse modo, busco em Paulo Freire a base que fundamenta este aspecto, não basta apenas entender o que está impresso ou inferir os signos linguísticos, mas é essencial compreender como as dimensões ideológicas se estabelecem e criam a realidade na qual o indivíduo está

² Nomenclatura utilizada à época. Atualmente usa-se Anos Iniciais.

cercado. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que “*a posteriori*”³ a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2003, p. 11). A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao recordar dessa parte em que líamos juntos, percebo o quanto foi determinante durante minha vida, inclusive na escolha da profissão, esse hábito criado no princípio da vida e estimulado em todo o decorrer do meu desenvolvimento.

Toda minha infância foi rica de experiências, conhecimento, aprendizado e vivência feliz. Cresci em um ambiente familiar propício para o desenvolvimento integral, o que possibilitou inúmeras oportunidades de exercer com dignidade minha infância. E nesse percurso acredito que o incessante desejo de saber mais, a curiosidade e a atenção disciplinada vieram com a convivência com minha avó materna, Angelina Santi Grandi. Com ela aprendi as rezas, as plantas que curam, os chás, unguentos, emplastros e o conhecimento ancestral passado de avó para neta. Fecho os olhos e consigo voltar no tempo e sinto as sensações e emoções daquele tempo, as cores, os sons, os cheiros e todo aquele ambiente rico em que fiz descobertas e que a cada dia me trazia novidades as quais eu achava incrível. Naquela época eu imaginava que era uma bruxa do bem, que estava aprendendo a fazer poções da felicidade. Ouvia atentamente e ensinava para minhas colegas e primas a fazerem as tais “poções”, ali estava presente a educadora em formação. Minha avó me ensinou a “ouvir o coração”. Assim, mais uma vez a vida me conduziu para a profissão de educadora e eu nem percebia essa construção sendo preparada dia após dia. O que percebo hoje é que todas as experiências agregam valor ao nosso processo de ensino e aprendizagem, assim:

A experiência é a atividade do sujeito que mantém consigo mesmo uma relação na qual ele se observa, se decifra e se arrisca, potencializando significativamente as possibilidades de transformação. Isto não significa que o sujeito é soberano de si mesmo; ao contrário, ele só se forma na interação com o outro e com o mundo (Zen; Carvalho; Sá, 2018, p. 87).

A citação apresenta a experiência como uma atividade essencial para o desenvolvimento pessoal e transformação. Ela incentiva o sujeito a se observar,

³ *A posteriori* é uma locução latina que significa aquilo que é estabelecido e afirmado em virtude da experiência.

decifrar seus pensamentos e ações, e se arriscar, promovendo um crescimento significativo. Contudo, ela também ressalta que o sujeito não é soberano de si mesmo, pois sua formação está intrinsecamente ligada à interação com o outro e o mundo. Isso nos faz refletir sobre a importância da empatia e da compreensão do outro no processo de desenvolvimento pessoal. É fundamental reconhecer que nossas experiências são moldadas pelas relações que estabelecemos, com as pessoas e o ambiente à nossa volta. Por isso, a troca de experiências e ideias é tão valiosa, pois permite uma maior compreensão da pluralidade de perspectivas que existem no mundo. Além disso, a citação também nos incita a não temer o erro, pois é através dos fracassos que aprendemos e evoluímos. Porém, isso não significa que devemos agir impulsivamente, sem levar em conta as consequências de nossas ações. É preciso encontrar um equilíbrio entre a experiência e a reflexão, para que possamos colher os frutos da transformação pessoal de maneira consciente e responsável.

Portanto, a experiência é uma ferramenta valiosa para a transformação pessoal, mas só pode ser verdadeiramente enriquecedora se houver um constante diálogo e interação com o outro e o mundo. A humildade para reconhecer que não somos donos de todas as verdades e a disposição para aprender com os outros e com a vida, são fundamentais nesse processo de crescimento. E assim sem receio de aprender fui seguindo, curiosa e lendo o mundo.

Aos dez (10) anos em 1976 minha vida teve mudança radical em muitos sentidos. Meus pais católicos praticantes tomaram a decisão de mudar de vida e se aventuraram rumo ao estado de Goiás para viverem como missionários. Conheci a minha melhor amiga em 1977, e lá se vão 45 anos. Entrei na escola no meio do ano, na quarta série do primário, era assim a nomenclatura. No primeiro dia de aula algumas meninas vieram até mim e disseram que eu não chegasse perto de Carla, pois poderia pegar a doença dela. Na verdade, ela havia sido acometida com poliomielite quando pequena e uma de suas pernas era fina, sem movimento e andava com uma armadura de ferro bem pesada para poder se manter em pé. Claro que a orientação que recebia de meus pais, no que se referia ao tratamento das pessoas fossem quem fossem, era contrária à atitude de exclusão e ali foi sendo construída

uma amizade linda, eu percorria a cidade inteira em uma bicicleta monareta⁴ de cor laranja, com ela na garupa.

Penso que já naquela época crescia em mim o entendimento de que éramos diferentes, mas possuímos direitos iguais. Como aponta o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU,1948).

A DUDH embora tenha mais de 70 anos deixa claro quando destaca a liberdade humana e traz em si o significado da inclusão e a importância de reconhecermos no nosso fazer humano que, embora possamos ter diferenças, todos devem ser tratados com igualdade e valorizados. A inclusão não significa que todos precisam ter as mesmas ideias ou opiniões, mas sim que devemos respeitar e acolher a diversidade e a individualidade de cada pessoa. Assim, a inclusão é um princípio fundamental que promove a justiça, a equidade e a participação de todos na sociedade.

Desse modo, podemos perceber que a formação profissional pode ser relacionada com a história familiar, neste contexto é possível conferir o valor da carga emocional, que ultrapassa diferentes titulações nas áreas pretendidas. Aqui reafirmo a vontade de fazer a diferença no contexto profissional, como continuação das vivências em tempos outros. Hoje reconheço que esse período foi o elo que me impulsiona até hoje na direção da Educação Inclusiva com equidade e pertencimento de todas as possibilidades.

O tempo passou e o vestibular chegou, já morava no município de Imperatriz/MA. Passei em três (3) universidades para cursos diferentes, mas optei por cursar Pedagogia na cidade de Belém/PA, entrei em 1985 e concluí em 1989. A graduação em Pedagogia significa o amor por ser docente e atuar nas áreas que a formação me permite, bem como a satisfação de trilhar por um ofício que me atravessa. Por ser uma atividade plural, oportuniza variadas vertentes, dada a sustentação que se ancora nas relações humanas.

Recém-formada retornei à Imperatriz e iniciei profissionalmente como Orientadora Educacional na mesma escola em que estudei e terminei meus estudos

⁴A Monareta é uma bicicleta clássica brasileira da Monark. Ela mistura o estilo das décadas de 1950 e 1960. Muito reconhecida, tem um visual retrô e é muito forte, atraindo muitos ciclistas e colecionadores.

no antigo Segundo Grau⁵, o Centro Educacional São Francisco de Assis (CESFA). Fui professora de ciências, professora de aula de linha (advinda do método montessoriano), Coordenadora, professora de Filosofia e Psicologia, ao longo dos anos muitas atividades vivenciei nessa escola. Nas palavras de Pimenta (2002, p. 20) “Os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes, ou que estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola”. E assim fui construindo minha vida na Pedagogia.

Em 1992 ingressei por meio de concurso público na UFMA como docente do Curso de Pedagogia. E de lá para cá, desempenhei muitas tarefas além da docência em termos básicos, dediquei parte de minha vida ao antigo Campus II, como assim era chamado, por ser um polo de interiorização, hoje é o Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM). Aos 31 anos, em 1997 fui eleita Diretora do Campus II, para um mandato de quatro (4) anos e reeleita em 2000. Durante sete (7) anos estive à frente desta instituição, tanto atuando na parte administrativa, quanto na parte acadêmica, envolvendo os três (3) cursos que funcionavam à época: Direito, Ciências Contábeis e Pedagogia. Foram tempos de desafios por ser jovem, ser mulher e estar à frente de uma instituição marcada pela presença masculina. Uma experiência de grande valor para a minha vida pessoal e profissional. Mesmo estando no cargo de Diretora, a sala de aula e as atividades acadêmicas docentes não foram interrompidas.

Um marco diferencial se fez em 2011, quando conheci o PARFOR. Creio que mudanças fundamentais aconteceram no desenvolvimento da minha vida profissional e pessoal ao iniciar as atividades como docente pelo Programa, no município de Bom Jesus das Selvas/MA. Inicialmente, ao deparar com uma realidade tão diversa naturalmente, o processo de reflexão se fez em mim. Questionamentos profundos sobre o exercício da profissão, a possibilidade de alcance, as dificuldades do público-alvo e dessa forma, mudanças na minha prática pedagógica, no trato com as diferenças e a diversidade, foram sendo construídas.

Desde então estive em diversas cidades atuando pelo Programa como docente em Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Grajaú, Sítio Novo e Estreito. Esse percurso de mais de dez (10) anos têm sido desafiador e ao mesmo tempo construtor reflexivo de minhas ações, uma vez que, em cada nova turma percebo a necessidade de

⁵ Nomenclatura utilizada à época. Atualmente utiliza-se Ensino Médio.

conhecer as realidades. Além disso, pensar no individual dentro desse coletivo é fundamental, haja vista, as pessoas estão unidas por objetivos comuns e às vezes até tem realidades parecidas, mas são únicas no seu desenvolvimento humano e profissional. Estas pessoas estão em um curso superior em busca de melhores condições, em diferentes aspectos, mas é crucial compreender que nessa busca estão os sonhos, os desejos e os sentimentos por dias melhores.

No decorrer deste tempo em que atuo no PARFOR, as inquietações não pararam e continuam até hoje. Inclusive na minha prática pedagógica incluo a tarefa de conhecer o município, a localidade, o perfil de professores/as cursistas, as necessidades, incluindo as questões econômicas, políticas, sociais e educacionais em que a turma está inserida. As peculiaridades encontradas consentem que possamos olhar esse espaço onde circulam saberes sob novas perspectivas. Temos um público diverso que nos permite atuar repensando a prática, criando caminhos outros e nesse processo acontecem as trocas de saberes.

Neste contexto surgem perguntas tais como: E depois da colação de grau? Que mudanças o curso fez ou faz na vida desses/as egressos/as? De que modo a prática docente está sendo realizada nas escolas onde trabalham, para que a inclusão se efetive? O PARFOR, tem se mostrado, nos últimos anos, uma importante ferramenta que tem colaborado com professores/as, assim consideramos relevante debruçarmos nossas investigações nas suas contribuições, dada a atuação do Programa.

Na continuidade demarcamos que, nossas discussões partem do princípio que a Educação Inclusiva deva garantir que todos os estudantes tenham direito a uma educação de qualidade, independente de suas características individuais, como etnia, gênero, idade, deficiência ou condição social. Ela é pautada no princípio da equidade, em que a escola busca atender todas as necessidades dos estudantes, sem discriminação ou estigmatização. E neste contexto, dentre os diferentes públicos que se adequam a estes aspectos, direcionamos nossa investigação para os/as alunos/as com deficiência. Estes se encontram no interior das escolas e necessitam que haja ações para atender suas necessidades educacionais, em favor de suas aprendizagens. Assim sendo, esta situação nos convida a refletir sobre o processo formativo docente e aqui situamos as aprendizagens que se remetem às práticas pedagógicas.

Acrescentando ao exposto, foco que na atuação como docente no PARFOR desde 2011, tenho identificado os anseios da comunidade, no processo de ensino e aprendizagem realizado nas salas de aula e nos espaços escolares. Somos ouvintes e observadores/as das realidades vivenciadas pelos professores/as cursistas que também atuam como docentes na rede pública de ensino das cidades onde residem. Estes estão em busca de formação, conhecimento, capacitação, que os auxiliem a desenvolver a si mesmos, sua comunidade e a escola em que trabalham. E quando terminam o curso de Licenciatura em Pedagogia, muitos se interpelam de que forma a prática na comunidade escolar deve ser influenciada pelo processo formativo vivenciado? Assim, mais uma indagação que ganha corpo entre muitas outras igualmente pertinentes no que se refere à formação, bem como a atuação destas profissionais egressas⁶ da Licenciatura em Pedagogia na educação pública.

Adicionalmente, enfatizamos que ainda há necessidade de ampliar os horizontes para a formação de profissionais da educação, em particular referente à inclusão escolar, por se caracterizar como um processo em construção contínua. De acordo com Carvalho (2012), o desconhecimento sobre as pessoas com deficiência é considerado um dos fatores que tem provocado representações sociais que enfocam limitações, impossibilidade de aprendizagens efetivas, entre outros. Evocamos assim, a necessidade de investigar as nuances deste processo, dado o momento em que os/as egressos/as estão nas escolas e ali buscam efetivar as aprendizagens, adquiridas no decorrer do período na academia.

Para que o ensino e a aprendizagem sejam mais qualitativos alguns fatores preponderantes à formação e profissionalização dos docentes vêm sendo apontados. E em se tratando de escolas inclusivas entendemos que estas “[...] são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (Carvalho, 2004, p. 26). Assim sendo, não podemos almejar nada menos do que a existências de ações coletivas, que nos levem ao atendimento das necessidades da comunidade escolar, tendo compreensão de que as diferenças existentes na diversidade sejam naturais ao processo de desenvolvimento humano, inclusive nos espaços escolares.

⁶ O uso do gênero feminino ocorre em virtude de a pesquisa ter sido realizada com docentes do sexo feminino. Assim esta demarcação ocorre em todo o texto ao nos remetermos às participantes da pesquisa.

A partir dos anos 1990 com a reabertura democrática as políticas públicas passam a ter outros significados possibilitando o avanço na qualidade do ensino, mesmo que ainda bem tímidos. Então, com o desenvolvimento de ações que buscam mais qualidade, a cada dia torna-se imperativo que nas escolas brasileiras, de fato aconteça à inclusão. Contudo, ainda há muitos caminhos que devem ser percorridos em prol de formação e práticas educativas que valorizem a diversidade. Diante do exposto e levando em consideração o cenário social e educacional atual, a presente pesquisa parte da seguinte indagação: Que contribuições floresceram da formação de egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-MA, para a realização de práticas pedagógicas inclusivas junto a alunos/as com deficiência?

A Educação Inclusiva tem se constituído como uma possibilidade para que todos possam adentrar e ter meios para permanecer no ambiente escolar, tendo como meta aprendizagens consistentes e que atendam às necessidades existentes em sala de aula. Neste sentido, inferimos que, o processo formativo deva se pautar em oportunizar formação coerente com as especificidades de alunos/as com deficiência, com vistas à promoção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas e que estas possam efetuar as aprendizagens necessárias, contribuindo assim, para uma sociedade equitativa e inclusiva.

Isto posto, temos como objetivo geral analisar contribuições que floresceram da formação de egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-MA, para a realização de práticas pedagógicas inclusivas junto a alunos/as com deficiência. E como desdobramento foram organizados os seguintes objetivos específicos: Discutir sobre alguns aspectos da formação docente, situando o PARFOR no cenário formativo contemporâneo; Discorrer sobre práticas pedagógicas a partir de aspectos teóricos, situando ainda o encaminhamento destas na pauta da inclusão escolar; Examinar o que expressam professoras egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-MA, sobre contribuições de suas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos/as com deficiência, a partir do processo formativo construído e Desenvolver como produto educacional um Caderno Pedagógico de Orientações, como meio de comunicação e direcionamentos sobre aspectos da inclusão escolar.

A fundamentação teórica está embasada em autores que trazem à tona os temas centrais desta pesquisa – PARFOR, inclusão e práticas pedagógicas. Entre

aqueles/as que sustentaram a investigação, ressaltamos alguns: Severino (2013) e Bardin (2016), bases para o suporte metodológico, Pimenta (1997), Libâneo (2015) e Gatti (2019), trazem perspectivas das práticas pedagógicas contemporâneas. Nesta ótica, Nóvoa (1992), Tardif (2013), Sassaki (2009), Carvalho (2012) e Mantoan (2002), dentre outros, que colaboram com reflexões distintas, abrindo os horizontes para as perspectivas da formação docente e da inclusão, respectivamente.

Os fenômenos educacionais precisam ser vistos através de uma perspectiva filosófica reflexiva, desse modo nos servimos das subjetividades para compreender a complexidade das práticas pedagógicas inclusivas. Sendo uma pesquisa voltada a objetivos dinâmicos e caracterizada pelas abstrações dos sujeitos, nos ancoramos na pesquisa de cunho qualitativo. A geração de dados necessitou de um olhar minucioso para a prática pedagógica, para tanto, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, para o levantamento dos dados necessários para desenvolver a caracterização, descrição, análise e interpretação dos dados. Assim optamos pela pesquisa descritiva e exploratória, além das bases da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), as quais foram potentes para a realização das análises que floresceram.

Diante do exposto a organização destes escritos está organizada da seguinte forma: esta seção inicial intitulada **LANÇANDO AS SEMENTES INICIAIS**, evoca as relações de construção pessoal da autora com a formação acadêmica e os atravessamentos com a inclusão em sua trajetória, em uma trilha de vivências profissionais, através de relato de experiência. Situamos introdutoriamente a problemática que permeia as discussões desta dissertação, lançamos a pergunta da pesquisa, bem como os objetivos.

Em seguida na segunda seção, **A POTÊNCIA FORMATIVA QUE SE ENRAÍZA DA TRAVESSIA NO PARFOR**, encontra-se o desenrolar de alguns aspectos da formação docente, alocando assim a subseção 2.1 nomeada: Raízes estruturais para a sustentação da territorialidade e docência no âmbito do PARFOR, nessa trajetória discutimos sobre a criação e implantação do PARFOR no contexto nacional. Na subseção 2.2: A Força do caule: o PARFOR na UFMA como sustentáculo de formação docente, ancora-se as discussões sobre o lugar desta universidade no cenário formativo docente articulado ao PARFOR. Na sequência, a subseção 2.3 Saberes que germinam jardins para o florescimento da formação docente, discutimos sobre o

processo formativo docente, embasando o processo em lentes teóricas que sustentam uma formação crítica que abarque as mudanças necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente, articulado ao contexto inclusivo. O destaque de produções acadêmicas também compõe a trama desta seção, as quais foram selecionadas para situar e dar bases sobre o que tem se discutido sobre a temática em estudo, com este foco, são detalhadas produções científico-acadêmicas, por meio da realização de um estado da arte.

Na terceira seção, **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS A PARTIR DO GERMINAR DA FORMAÇÃO DOCENTE**, vem compondo a parte singular da pesquisa no que se refere à inclusão, trazendo a visão sobre algumas perspectivas no cotidiano escolar, tendo como foco a formação para ações internalizadas com a centralidade da inclusão em sua composição. A subseção 3.1 Cultivando a Educação inclusiva no âmbito da formação docente, evidencia o papel da formação inicial e continuada na consolidação de concepções inclusivas, discutindo os fundamentos teóricos, legais e pedagógicos que sustentam a Educação Inclusiva, bem como a importância de uma formação que promova a reflexão crítica, a sensibilidade às diversidades e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos no contexto escolar. Já na subseção 3.2 O brotar de práticas pedagógicas inclusivas apresenta-se a materialização destas concepções no fazer pedagógico, analisando como as práticas docentes se constituem a partir da formação recebida e se traduzem em ações inclusivas, no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, são discutidas estratégias, metodologias e atitudes pedagógicas que favorecem a participação, a aprendizagem e o pertencimento de todos os/as estudantes, evidenciando que a inclusão se efetiva no diálogo entre formação, prática e compromisso ético com a educação.

Na quarta seção, **PERCURSOS E PROCEDIMENTOS PARA ARQUITETURA DO CANTEIRO METODOLÓGICO**, apresentamos o processo de preparação da pesquisa, os caminhos seguidos, as escolhas necessárias para a arquitetura do 'canteiro', que de modo metafórico, nos induz a refletir sobre o cuidado para com o ato da investigação. Os nutrientes fundamentais que devem ser distribuídos cautelosamente para que, no futuro, os brotos possam emergir e florir, assim como os resultados que selaram os construtos desta treliça.

Na continuidade são destacados os resultados da investigação, os quais estão apresentados na quinta seção denominada **DOCÊNCIAS EM FLOR NUM**

DESABROCHAR FORMATIVO EM PROL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INCLUSIVAS, momento em que realizamos de forma sistemática, sensível e acolhedora a colheita dos achados da pesquisa. Assim são desmembradas três categorias de análise, a saber: 5.1 O PARFOR no enraizamento da formação docente, evidencia o papel do PARFOR como política pública estruturante na trajetória formativa dos professores, destacando sua contribuição para a consolidação de saberes pedagógicos, para o fortalecimento da identidade docente e para a ampliação das compreensões acerca da Educação Inclusiva. Nessa categoria, o PARFOR é compreendido como solo fértil que possibilita o enraizamento de concepções, valores e práticas comprometidas com a inclusão. 5.2 Desafios para a sustentação do plantar formativo inclusivo, aborda as tensões, limites e obstáculos enfrentados pelos docentes no processo de implementação e continuidade de práticas pedagógicas inclusivas. São discutidos aspectos relacionados às condições de trabalho, às políticas educacionais, à organização escolar e às lacunas ainda presentes na formação docente, evidenciando que a sustentação de um projeto inclusivo exige investimento contínuo, apoio institucional e compromisso coletivo. Por fim, a categoria 5.3 Do germinar da formação no PARFOR ao florescer de práticas pedagógicas inclusivas, revela como os processos formativos vivenciados no âmbito do PARFOR reverberam no cotidiano escolar, materializando-se em práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, promovem a participação dos/as estudantes e reafirmam a inclusão como princípio educativo. Esta categoria evidencia o movimento de transformação da formação em ação, demonstrando que, o florescer das práticas inclusivas é resultado de um percurso formativo crítico, reflexivo e humanizador. Dessa forma, sintetiza o percurso investigativo, reafirmando que a formação docente, quando pautada na inclusão, constitui-se como ferramenta de possibilidades, no qual a docência floresce e se fortalece em prol de uma educação mais equitativa e socialmente comprometida.

No desabrochar destes diálogos nem tão finais, realizamos na seção **COLHENDO OS FLORESCIMENTOS DA CAMINHADA ENTRE FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS**, a retomada de pontos considerados essenciais ao percurso investigativo, articulando os objetivos da pesquisa, os referenciais teóricos e os achados empíricos construídos ao longo do estudo. Trata-se de um movimento de síntese reflexiva, no qual são evidenciadas as principais aprendizagens, os sentidos

produzidos e as contribuições da formação docente, especialmente no âmbito do PARFOR, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Reafirmamos que os processos formativos analisados não se encerram nos resultados apresentados, mas permanecem em constante construção, uma vez que a docência e a inclusão se constituem como práticas vivas, marcadas pela continuidade, pelo inacabamento e pela necessidade permanente de reflexão. Assim, ao colher os florescimentos desta caminhada, reconhece-se que os saberes docentes se fortalecem no diálogo entre formação, experiência e prática, apontando para novos caminhos investigativos e para o compromisso ético com uma educação inclusiva, democrática e humanizadora.

2 A POTÊNCIA FORMATIVA QUE SE ENRAÍZA DA TRAVESSIA NO PARFOR



“Formar-se é aprender a ler o mundo com outros olhos e, sobretudo, com outros sentidos” (Carvalho, 2012, p. 50).

Iniciar a presente seção a partir das palavras de Rosita Edler Carvalho (2012), é reconhecer que o processo formativo ultrapassa a aquisição de conteúdos e técnicas, configurando-se como uma travessia que mobiliza percepções, afetos, significados e novas formas de compreender a própria prática docente. No contexto do PARFOR, essa travessia ganha contornos ainda mais profundos, pois não se trata somente de oferecer titulação, mas provoca deslocamentos epistemológicos e subjetivos que ampliam o olhar do professor sobre si, sobre o outro e sobre a escola. Formar-se, portanto, torna-se ato de releitura do mundo – um exercício contínuo de interpretar realidades, revisitar certezas e reinventar modos de estar na educação. É nessa perspectiva que este se desenvolve, buscando compreender como o PARFOR se constitui como campo fértil de experiências formativas, capazes de transformar não

apenas trajetórias profissionais, mas também modos de sentir, perceber e habitar à docência a partir do florescer de novas possibilidades formativas.

A formação docente no Brasil tem se configurado como um campo em constante transformação, impulsionado tanto por demandas sociais, quanto por marcos legais que reafirmam a centralidade da qualificação profissional para a garantia do direito à educação. Nesse cenário, o PARFOR emerge como uma política pública estratégica, concebida para enfrentar déficits históricos de formação e ampliar o acesso de professores/as em exercício à formação superior gratuita e de qualidade. Conforme aponta Saviani (2009, p. 9), “não se pode pensar em educação de qualidade sem a formação consistente de seus professores”, o que reforça a centralidade do PARFOR na agenda educacional contemporânea. Ao situar o Programa na trajetória contemporânea das políticas educacionais, esta seção busca também compreender como este também se constitui em resposta às exigências normativas e às desigualdades estruturais que marcam a docência no país, evidenciando sua relevância no fortalecimento da escola pública e na valorização do magistério.

Nesse movimento analítico, a seção organiza-se em duas subseções complementares. A primeira, 2.1 intitulada: Raízes estruturais para a sustentação da territorialidade e docência no âmbito do PARFOR, discute o percurso histórico e político que viabilizou a criação do Programa, articulando-o aos dispositivos legais, planos e metas que moldaram a agenda da formação docente nas últimas décadas. A segunda subseção 2.2 denominada: A Força do florescer: o PARFOR na UFMA como jardim de formação docente, dedica-se a compreender como esta política nacional se materializa no âmbito institucional, analisando seus desdobramentos, especificidades e contribuições no interior da UFMA. Com isso, pretende-se contextualizar o PARFOR na trilha formativa contemporânea, evidenciar sua potência e sustentação enquanto política pública capaz de reconfigurar trajetórias profissionais e fortalecer a educação básica brasileira.

2.1 Raízes estruturais para a sustentação da territorialidade e docência no âmbito do PARFOR

*O essencial é invisível aos olhos.”
Antoine de Saint-Exupéry – O Pequeno
Príncipe (1943/2015, p. 72).*

A afirmação de Saint-Exupéry convida a olhar para além das evidências imediatas e das estruturas visíveis que organizam os sistemas educacionais, instigando a reconhecer dimensões sutis, porém fundamentais, que sustentam a formação docente. No âmbito do PARFOR, o essencial muitas vezes se manifesta nas relações construídas entre universidade, escola e território, nas experiências vividas pelos/as professores/as cursistas e nas especificidades socioculturais que atravessam os contextos formativos. Assim, esta subseção propõe refletir sobre as raízes estruturais que dão sustentação à docência no PARFOR, compreendendo-o não apenas como uma política pública de acesso à formação superior, mas como um espaço de reconhecimento das trajetórias docentes e de valorização dos saberes produzidos no cotidiano escolar. Ao considerar a territorialidade como elemento constitutivo desse processo, busca-se evidenciar que a formação se fortalece quando dialoga com o vivido, com o local e com o invisível que sustenta as práticas pedagógicas, ainda que, nem sempre seja capturado por indicadores formais ou prescrições normativas.

A formação docente no Brasil tem sido pauta de debates, em particular, diante da necessidade desta em âmbito superior, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Nesta ótica, visamos dialogar acerca do PARFOR neste cenário contemporâneo, traçando pontos sobre este Programa, que visa abrandar as lacunas ainda existentes sobre formação docente, sobretudo, analisar seus reflexos, tendo como cerne que se compatibiliza a uma necessidade social e legal.

O PARFOR, ao longo de sua existência de 16 anos tem sido palco para um ambiente inovador e produtivo, ainda que o modelo proposto para o desenvolvimento de seus cursos de graduação, seja para sanar fragilidades, no âmbito da formação de docentes que atuam na educação básica. Através da ação educacional nos cursos, surgem os espaços de discussão, a reflexão da multiculturalidade, a articulação entre diversos setores, o desenvolvimento de pesquisas e assim o sentimento de pertencimento aflora naqueles/as que fazem a educação brasileira. A realidade educacional brasileira que antecedeu o surgimento do Programa, exigia que ações fossem postas em prática para que a elevação dos índices educacionais acontecesse, mesmo que por força internacional.

Visando corrigir a lacuna formativa, foram criados mecanismos regulatórios que buscavam enfrentar o déficit histórico de formação docente no país. Entre eles, destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído em 1996, que representou um marco ao destinar recursos específicos para a valorização docente, ainda que restrito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas decenais que abordavam de forma direta a formação e a profissionalização de professores/as, estipulando, por exemplo, que até o final de sua vigência todos/as os/as docentes da educação básica deveriam possuir formação em nível superior, conforme as exigências da LDB nº 9.394/1996. Além disso, o PNE reconheceu a necessidade de programas emergenciais e continuados para qualificar profissionais que já atuavam nas escolas, reforçando o princípio da valorização e da formação ao longo da vida.

Nessa esteira, o PDE, lançado em 2007, ampliou tais diretrizes ao incorporar mecanismos de gestão, financiamento e acompanhamento das políticas educacionais. Em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, o PDE estabeleceu um pacto federativo entre União, estados e municípios, ancorado no princípio da corresponsabilidade. O referido decreto apresentou 28 diretrizes voltadas à melhoria da qualidade da educação básica, entre elas a promoção da formação inicial e continuada de profissionais da educação, a implementação de currículos que considerassem as diversidades regionais e a valorização docente como elemento estratégico para a elevação dos índices de aprendizagem. O decreto também reforçou a obrigatoriedade de que os sistemas de ensino, desenvolvessem ações para garantir que todos os professores pudessem possuir formação específica, em nível superior na área de sua atuação, apontando para a necessidade de políticas públicas estruturadas que suprissem esse déficit histórico.

Esses dispositivos legais constituíram o terreno fértil que justificou e impulsionou a criação do PARFOR, em 2009. O Programa surgiu como resposta direta às metas estabelecidas pelo PNE de 2001 e às diretrizes do PDE, configurando-se como uma política pública emergencial e estratégica, para ampliar o acesso de docentes à formação superior gratuita e de qualidade. Neste contexto, como bem pontua Porto e Torres (2022, p. 11):

Foram necessários iniciativas e esforços que visassem evitar retrocessos no campo educacional, com oferta de Programas Especiais de formação de professores em exercício, pois, se os docentes tivessem que ser desligados das redes de Educação, a lacuna gerada seria enorme, sobretudo em pequenas cidades do Brasil, nas quais não se tinha o acesso fácil ao ensino superior e onde boa parte dos docentes atuantes possuía apenas a formação em nível médio (Magistério).

Nesse sentido, ofertar programas especiais de formação – como o PARFOR – representou uma política de correção de fluxo formativo, um mecanismo de proteção das redes escolares, evitando desligamentos em massa e garantindo a continuidade do atendimento educacional. A ausência desses/as profissionais poderia gerar um vácuo significativo, sobretudo, em regiões nas quais a escassez de instituições de ensino superior tornava inviável, por meios tradicionais, o acesso à formação exigida pela legislação.

Assim, a implementação de programas emergenciais de formação revela uma dupla dimensão: de um lado, o reconhecimento da centralidade do/a professor/a como sujeito indispensável às políticas educacionais e, de outro, a necessidade de uma ação estatal coordenada, capaz de assegurar que os sistemas de ensino cumpram seu papel social. Tais iniciativas demonstram que políticas de formação docente não podem ser concebidas de forma isolada, mas sim integradas a uma visão ampla de equidade, desenvolvimento regional e garantia de direitos. Dessa forma, evitou-se que a busca por qualificação se transformasse em mecanismo de exclusão, reafirmando o princípio de que a valorização e a formação do/a professor/a, são pilares essenciais para promover a qualidade da educação pública no país.

Como ponto de partida e de chegada, é possível identificar que a partir do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação firmou-se a Avaliação do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como indicador. Este ponto é referendado pelo artigo 3º do Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007). Esta estratégia se interligou com o Plano de Ações Articuladas (PAR), que tinha como metodologia traçar um diagnóstico sobre as necessidades correlatas à educação.

No tocante à formação em nível superior focalizamos o PARFOR, que foi criado em 2009 e desde então tem atuado como uma ferramenta para oportunizar a formação superior, de docentes em exercício na educação básica que demandavam ter formação superior. Assim compreendemos, em concordância ao que enfatiza Nepomuceno (2020, p. 330), que este Programa buscou:

[...] equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, procurando assegurar a todos os professores em efetivo exercício, sem curso superior ou que atuam fora da sua área de formação, que tivessem acesso a essa formação.

O Programa chama para si e para os estados e municípios a necessidade de repensar a educação básica, e, neste contexto as universidades têm o papel desafiador de oferecer uma formação consistente, que possa garantir a mesma qualidade dos cursos regulares, com a premissa de que múltiplas realidades coexistem no mesmo país. E para além, atender as necessidades das comunidades requer conhecimento da realidade em que se está inserido.

Proveniente de um empreendimento do Governo Federal brasileiro que visa formar professores/as para atuar em escolas públicas de todo o país, o PARFOR atua junto as/aos docentes que carecem de formação em âmbito superior. A capacitação versa áreas como tecnologia, didática e inclusão, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação oferecida as/aos estudantes. Conforme apresentado no portal do MEC:

O Parfor foi lançado em maio de 2009, com a meta de formar cerca de 330 mil professores que exercem a profissão sem formação adequada. O plano é gerido pela Capes, em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior. O Programa oferece cursos de graduação para educadores em exercício no magistério público que ainda não têm curso superior, para quem possui graduação, mas leciona em área diferente daquela de sua formação, e ainda para os que possuem bacharelado sem licenciatura (MEC, 2024, texto digital).

A criação do PARFOR se compatibiliza com a necessidade latente de sanar ou no mínimo mitigar a fragilidade formativa de um percentual alto de professores/as que, embora estivessem atuando em sala de aula, exercendo diretamente a mediação das aprendizagens, ainda não contemplavam o que a LDB nº 9.9694/1996 determina. Registramos também a possibilidade de acesso à formação continuada, proporcionando a esses/as profissionais, a oportunidade de cursar uma graduação gratuita e de qualidade.

Importante ressaltar que, como medida para suprir a demanda formativa docente e possibilitar o acesso independente de condições financeiras, os/as docentes que ensejassem adentrar e se adequassem aos critérios estabelecidos, não teriam custos para isso. Ainda em congruência com o Portal do MEC:

O custeio é responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que repassa recursos para as instituições de ensino superior responsáveis pela formação, supervisão de estágios e certificação. Cabe às secretarias de educação oferecer aos cursistas material escolar, transporte, hospedagem e alimentação durante o curso (MEC, 2024, texto digital).

Nesta lógica, frisamos conforme apresentado anteriormente que, com o propósito de oportunizar a formação docente em nível superior, houve a preocupação de tornar o processo o mais acessível possível, considerando que foram e ainda são muitos os desafios que se interligam às metas propostas. Nesta lógica, em colaboração para desenvolver as ações do PARFOR, as secretarias de educação deveriam dar o suporte, ainda que mínimo, para a continuidade dos estudos dos/as professores/as que adentrassem nos cursos, como alimentação e hospedagem.

No que tange a Capes, ficou determinada sua responsabilidade pelo aspecto financeiro. Agregando ao exposto, Nepomuceno (2020, p. 308), ainda explicita que, além de repassar os recursos para as IES, à Capes também coube gerenciar políticas públicas educacionais, oficiando ainda “a função de organizar, orientar e normatizar a educação em diferentes níveis e dimensões, estando entre suas ações à promoção de políticas para a formação de professores”. Isto é, este órgão tem uma importante incumbência, pois, está de modo direto mediando às políticas públicas, além de auxiliar as instituições que aderiram ao PARFOR, na orientação para um desenvolvimento deste.

Diante do exposto até o momento, compreendemos a relevância deste Programa, para que a movimentação das ações com vistas à formação docente pudesse ganhar outros contornos. Dito de outro modo, além do fortalecimento da educação pública, convém focar a valorização de professores/as em exercício, o acesso ao educação superior e por consequência, possibilitar a qualificação docente consistente e coesa com a atuação, melhoria da qualidade do ensino, atualização de conhecimentos, habilidades e o aprimoramento de práticas pedagógicas.

Hodiernamente a formação de docentes em serviço, como é o caso do PARFOR, permanece ganhando destaque dada a sua relevância para o alcance do objetivo formativo para profissionais atuantes, mas que ainda carecem da educação superior. A meta 15 do PNE (2014-2024), instituída pela Lei nº 13.005/2014, enuncia:

Meta 15- garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº .394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Conforme o exposto, reafirma-se a centralidade da formação inicial na consolidação da qualidade educacional, ao estabelecer que todos os/as professores/as da educação básica devem possuir formação específica em nível superior na área em que atuam. Ao exigir a criação de uma política nacional de formação em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a meta evidencia a necessidade de enfrentamento conjunto das desigualdades históricas que marcam a docência no Brasil, especialmente em regiões onde o acesso a educação superior é limitado, e, a atuação de profissionais sem formação específica, ainda é recorrente. A vinculação ao art. nº 61 da LDB, por sua vez, reforça a compreensão de que a docência exige conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos sólidos, superando práticas improvisadas e assegurando condições adequadas para o exercício profissional.

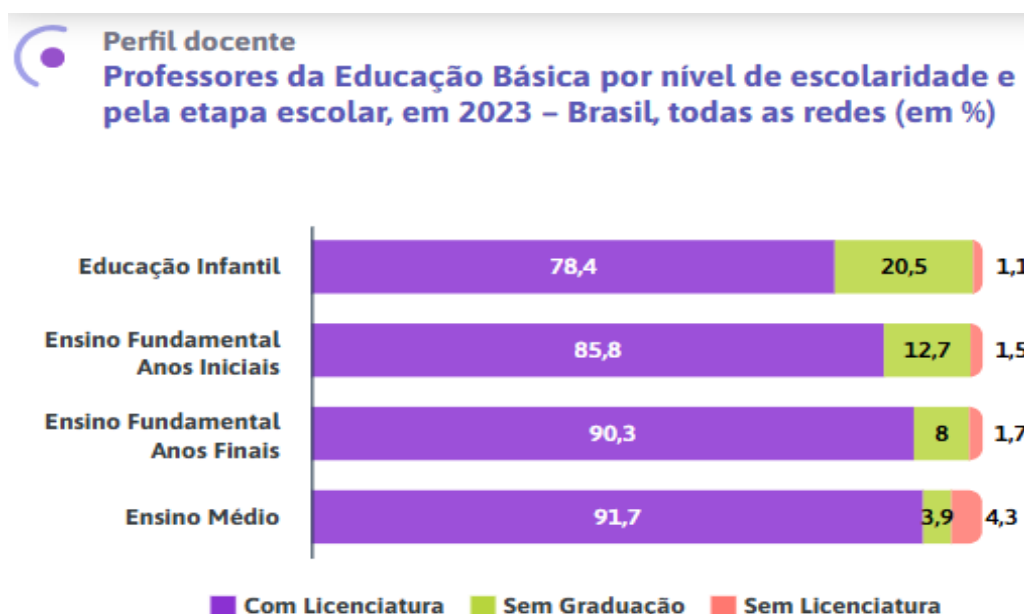
Nesse contexto, a Meta 15 assume papel estratégico ao reconhecer que investir na formação docente significa investir diretamente na aprendizagem dos/as estudantes e na efetividade das políticas educacionais. Contudo, apesar de seu caráter normativo e da urgência estabelecida, sua implementação tem enfrentado desafios estruturais, como a carência de oferta formativa em determinadas regiões e a necessidade de políticas de valorização que garantam permanência e desenvolvimento profissional. Assim, a meta não apenas orienta ações, mas convoca uma reflexão sobre o compromisso do Estado com a formação docente, como eixo fundamental de transformação social e de promoção de uma educação pública equitativa e inclusiva.

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica⁷, divulgado em novembro de 2024, com um compilado dos dados do Censo da Educação Básica, ficou identificado por meio do levantamento realizado que, ainda há um número

⁷ Documento produzido pela ONG Todos pela Educação, em conjunto com a Fundação Santillana e a Editora Moderna.

significativo de professores/as que não têm formação superior. O gráfico a seguir, retirado do citado Anuário traz esta representação:

Figura 1 – Perfil docente de profissionais da Educação Básica



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica – elaboração: Todos pela Educação (2024).

Diante do levantamento realizado nos focamos, em particular, nas etapas que se coadunam com a necessidade de formação em Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, por se tratar do foco da presente investigação. Assim sendo, a Figura 1 demonstra que até 2023 havia um percentual de 20,5% de professores/as que não possuíam formação em nível superior, para atuar na Educação Infantil e 12,7% atuando nos Anos Iniciais, apesar da formação exigida por lei. Tendo ainda 1,5% e 1,1% que atuam nos Anos Iniciais e Educação Infantil, respectivamente, contudo, não possuem licenciatura. Estes números traduzem e ratificam um déficit ainda significativo com relação às/aos professores que estão na linha de frente do processo formativo inicial, que se constitui base para avanços nas demais etapas educacionais, mas que por diferentes motivos, não tem a graduação em Licenciatura em Pedagogia, como base para a aquisição de construtos teóricos e práticos, necessários para estas etapas educacionais.

Seguindo este raciocínio, confirmamos o quanto Programas de formação docente como o PARFOR, tem exercido uma função singular diante da relevância e

necessidade formativa apresentada por professores que carecem atender aos aspectos legais, para a continuidade de sua atuação docente.

A importância do Programa também se revela pela ação de formação dos professores em exercício, com oferta de cursos no formato presencial, a partir da territorialidade dos estados brasileiros, concebidos nas Instituições de Educação Superior Pública, em articulação com Estados e Municípios (Porto; Torres, 2022, p. 14).

O excerto evidencia um dos aspectos centrais do PARFOR: sua capacidade de articular formação docente com as especificidades territoriais brasileiras. Ao ofertar cursos presenciais em parceria com Instituições de Educação Superior Públicas e com os sistemas estaduais e municipais, o Programa rompe com a lógica centralizadora que, historicamente, dificultou o acesso de professores/as a educação superior. Essa interiorização da formação representa um avanço significativo, sobretudo para regiões onde a oferta universitária é escassa ou inexistente, contribuindo para reduzir desigualdades de acesso e ampliar oportunidades formativas. Assim, a formação acontece no território, onde o/a docente atua, fortalecendo vínculos comunitários, favorecendo práticas contextualizadas e possibilitando uma construção curricular sensível às realidades locais.

Além disso, a articulação entre diferentes entes federativos reforça o caráter colaborativo da política, alinhado às diretrizes nacionais de valorização do magistério. A oferta presencial, concebida de forma integrada, promove uma formação que reconhece o/a professor/a como sujeito ativo do processo educativo e como agente fundamental na melhoria da qualidade da educação básica. Nesse sentido, a citação sublinha que o PARFOR supre lacunas legais de formação, e para além, consolida uma política educacional que busca democratizar o acesso, qualificar o exercício profissional e fortalecer o compromisso público com a formação docente, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades históricas e territoriais.

Os dados oficiais divulgados pela Capes⁸ evidenciam de forma contundente a abrangência e a relevância do PARFOR. Em 2025, o Programa contabilizava aproximadamente 17,4 mil docentes matriculados em 138 instituições da educação superior, além de superar a marca de 65 mil professores/as já formados desde sua criação. Esses indicadores demonstram que este Programa além de ampliar

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-destaca-parfor-no-avanco-de-meta-do-plano-nacional-de-educacao>

oportunidades de qualificação docente, atua decisivamente na redução das desigualdades regionais de acesso à formação superior, contribuindo para o fortalecimento de redes educacionais mais justas, capilarizadas e comprometidas com a equidade em todo o país. Isso evidencia que seus efeitos ultrapassam a formação individual, contribuindo para a redução das desigualdades regionais de acesso à formação superior docente e para a estruturação de redes de ensino mais equitativas em todo o país.

Mais recentemente, por meio do Edital nº 23/2023, foi lançado o PARFOR Equidade. Neste certame foi publicada a seleção de propostas de ofertas de IES que tivessem interesse de participar do Programa com as licenciaturas específicas ofertadas: Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. O intuito principal reside em formar docentes das populações historicamente marginalizadas assegurando não só o acesso, mas as condições de conclusão do curso. Em conformidade com a Portaria Capes nº 102, de 24 de abril de 2025, que regulamenta o referido Programa, em seu artigo 2º, é especificado que:

O Parfor Equidade tem como finalidade fomentar a formação inicial de professores para a educação escolar indígena, quilombola, do campo, educação bilíngue de surdos e educação especial inclusiva, abrangendo tanto as redes públicas de educação básica quanto as redes comunitárias de formação por alternância.

São oferecidas como nos moldes do Programa já existente, bolsas de estudo, sendo que, o diferencial para esta ação especial, é o direcionamento destas para os/as professores/as cursistas. Essa modalidade demonstra que a formação docente, para ser justa e transformadora, precisa contemplar práticas efetivas de inclusão social, reconhecimento cultural e redistribuição de oportunidades. Nesta conjuntura, os objetivos são:

Oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, conforme a área de atuação, aos professores indígenas, quilombolas e do campo, ou os que atuam na educação de surdos e na educação especial inclusiva nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância;

Formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo;

Fomentar a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores que contemplem as especificidades do público-alvo deste edital, com formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, tempos e espaços; e

Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo as comunidades e as escolas como espaços privilegiados de formação e de pesquisa (Capes, PARFOR Equidade, 2025, texto digital).

O excerto evidencia que o PARFOR Equidade (2025) amplia de maneira significativa o escopo histórico do Programa, ao deslocar o foco da formação docente exclusivamente para a titulação e volta-se para uma agenda de justiça social, equidade e reconhecimento identitário. Ao priorizar professores/as indígenas, quilombolas, do campo, da Educação Bilíngue de Surdos e da Educação Especial Inclusiva, o edital assume que políticas universais de formação já não são suficientes para responder às desigualdades estruturais que atravessam o país. Trata-se de reconhecer que a diversidade sociocultural e linguística não é um aspecto periférico, mas constitutivo da realidade educacional brasileira. Como afirma Arroyo (2012, p. 32), “Os sujeitos coletivos, seus territórios e suas culturas vêm ganhando visibilidade e exigindo que a escola e o currículo reconheçam suas presenças e histórias”. Aspecto que, reforça a necessidade de políticas que se articulam com as especificidades das comunidades atendidas.

Nesse sentido, as diretrizes do PARFOR Equidade apontam para uma formação que não se limita ao ajuste curricular, mas que exige a reconfiguração de práticas, tempos, epistemes e espaços, orientada pelas Diretrizes Curriculares próprias de cada modalidade. Essa orientação rompe com modelos escolarizantes urbanos e homogeneizadores, que historicamente desconsideraram os modos de vida, as línguas, as cosmovisões e as experiências formativas dos grupos atendidos. Em diálogo com Arroyo (2011, p. 45), defendemos que “É preciso questionar os modelos hegemônicos que historicamente desqualificaram culturas, modos de vida e saberes de grupos populares”. Dito isto, entendemos que o Programa se alinha a uma concepção de formação docente que é, ao mesmo tempo, política e ética.

Em suma, ao fomentar projetos pedagógicos voltados às especificidades dos territórios e ao promover a aproximação entre educação superior e educação básica, este Programa reafirma a escola e a comunidade como espaços legítimos de formação e pesquisa, deslocando a universidade de um lugar de centralidade epistêmica, para uma posição de diálogo. Esta diretriz expressa uma mudança de

paradigma, qual seja, a valorização dos saberes comunitários e dos processos coletivos de resistência como fundamentos para práticas educativas transformadoras.

Logo, o PARFOR Equidade se posiciona como uma política que fortalece a interculturalidade crítica, a participação social e o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados, reafirmando que a inclusão não se concretiza apenas pelo acesso formal, mas pelo reconhecimento, pela escuta e pelo respeito às identidades e trajetórias que constituem o tecido plural da educação brasileira. Na continuidade desta pauta, a seguir situamos a UFMA no cenário formativo que o PARFOR alcança.

2.2 A Força do caule: o PARFOR na UFMA como sustentáculo de formação docente

*A vida é combate,
Que os fracos abate,
Que os fortes, os bravos
Só pode exaltar
(Gonçalves Dias).*

*O segredo é não correr atrás das borboletas...
É cuidar do jardim
para que elas venham até você
(Mário Quintana).*

O poema de Gonçalves Dias evoca o combate como experiência humana inevitável, a força que mobiliza, movimenta, revela fragilidades, mas também exalta a coragem e a persistência dos que seguem firmes. Tal como na luta descrita pelo poeta, a história do PARFOR na UFMA também se ergue sobre esforços contínuos, desafios institucionais, disputas por legitimidade e, sobretudo, a bravura de professores/as que, mesmo diante das adversidades, buscaram transformar suas trajetórias formativas. É desse movimento — que exige força, resistência e esperança — que brotam flores das mais variadas espécies do Programa: práticas docentes revisitadas, novas possibilidades pedagógicas e um jardim de saberes que se expande rumo à inclusão, à qualidade e à valorização da docência no Maranhão. Por oportuno, articulamos ao poema de Mário Quintana, ao lembrar o cuidado com o jardim, e aqui pontuamos, a nutrição com adubos, o regar, as podas as vezes necessárias, que culminam em um ambiente promissor para a chegada de borboletas, aqui representando como metáfora, os/as professores/as cursistas, que farão bom uso deste espaço. Assim, iniciamos a caminhada visibilizando a UFMA, que, de forma

sistemática foi buscando sustentação, nutrição e acolhimento perante a articulação junto ao PARFOR, neste território universitário que se desdobrou em tantos outros.

O trabalho realizado pela UFMA para oportunizar processos formativos docentes é consistente e consolidado. Outras ações anteriores desta natureza já fizeram parte do escopo da instituição, para promover valorização docente, por meio da sistematização de formação. Como bem pontua Ferreira (2022, p. 171):

Neste percurso, as experiências anteriores relativas a cursos emergenciais, realizadas por meio de convênios com prefeituras de municípios maranhenses, fortaleceram o interesse da UFMA no estabelecimento de parceria com o Ministério da Educação, conforme previsto no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que nessa Universidade passou a ser denominado Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR) – nome diferenciado, haja vista que as universidades têm autonomia de nominarem seus programas, desde que estejam em consonância com os princípios do Parfor.

O PARFOR no âmbito da UFMA, teve seu início em 2009, com a oferta de cursos de 1º e 2ª Licenciatura, em diferentes municípios do Estado do Maranhão. Sua denominação inicial era Programa de Formação de Professores para Educação Básica (PROFEBPAR)⁹. Tendo em vista, as possibilidades de diferentes cursos a serem ofertados “a maior demanda direcionou-se para o curso de Pedagogia, por estar voltado para o professor da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em suas várias modalidades” (Ferreira, 2022, p. 171).

De acordo com a Instrução Normativa nº 001/2023, em seu artigo 8º, que trata acerca do PARFOR, da UFMA, conforme Portaria Capes nº 220, de 21 de dezembro de 2021:

O Programa de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública da CAPES/UFMA tem como principais objetivos:

- I - formar o professor que ainda não possui graduação;
- II - possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial;
- III - preparar o professor para o efetivo exercício da docência;
- IV - promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, que atuam na educação básica; e

⁹ A denominação PROFEBPAR foi utilizada pela UFMA nas primeiras edições do Programa, iniciado em 2009, como forma de identificar localmente a oferta de formação docente. Contudo, a partir da Portaria CAPES nº 220, de 21 de dezembro de 2021, que reorganizou o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tornou-se obrigatória a padronização do nome PARFOR para todas as IES participantes. Essa alteração foi incorporada oficialmente pela UFMA por meio da Instrução Normativa nº 001/2023, que alinha as normativas institucionais às diretrizes nacionais e extingue o uso da antiga sigla PROFEBPAR.

V - capacitar e aprimorar os conhecimentos dos professores em exercício na Educação Básica pública (Instrução Normativa, UFMA, 2023).

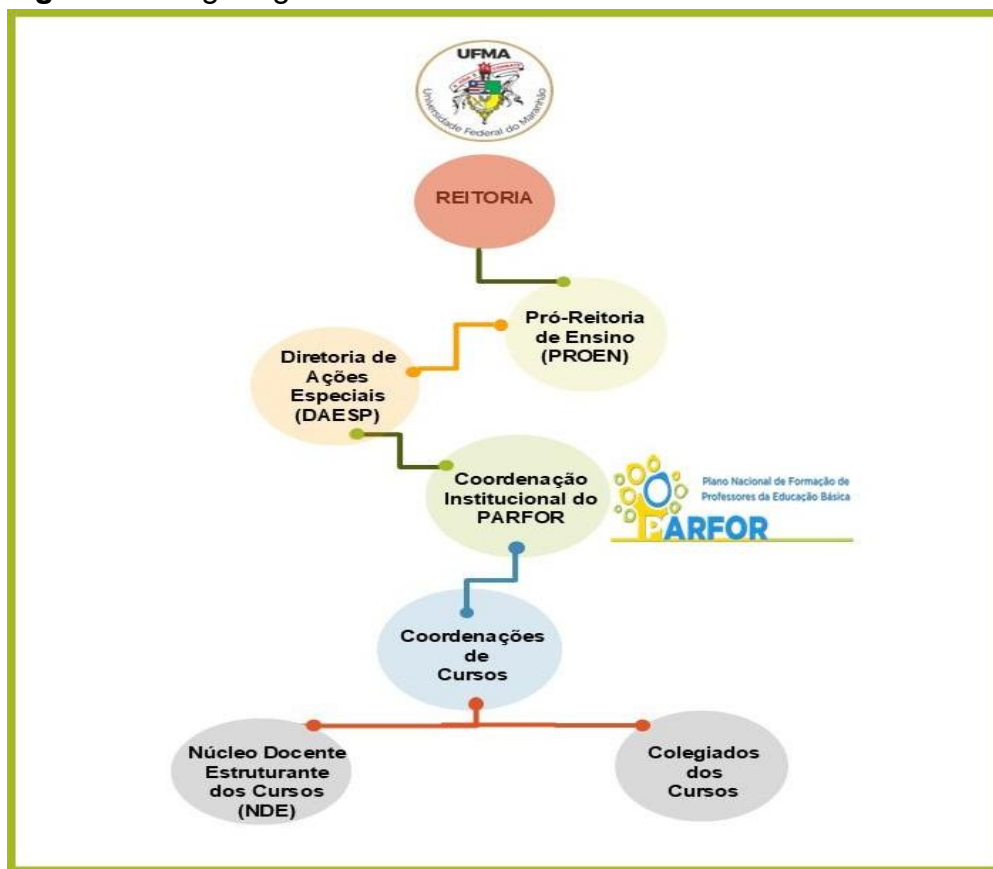
Estando em convergência com as legislações nacionais que abarcam o funcionamento do PARFOR, os objetivos destacados na Instrução Normativa da UFMA evidenciam pontos centrais da proposta deste Programa, reforçando sua função social de ampliar o acesso à formação inicial, assegurar a qualidade pedagógica das ofertas e garantir que a universidade atue de forma articulada com as necessidades formativas das redes públicas de educação básica. Tais diretrizes reafirmam o compromisso institucional com a equidade, com a valorização docente e com a formação como política de Estado, orientada para a promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e socialmente referenciadas.

O PARFOR possui uma estrutura organizacional que está articulada, por meio da Pró-Reitora de Ensino (PROEN), que por sua vez tem a Diretoria de Ações Especiais (DAESP), como ponte para as articulações com as demais estruturas. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) especifica que:

A Diretoria de Ações Especiais (DAESP) articula, orienta, coordena e supervisiona a execução e oferta no âmbito da graduação de programas, projetos especiais e convênios/contratos com o MEC, FNDE, Governo do Estado, Prefeituras e Fundação Sousândrade, sendo responsável pelo gerenciamento dos seguintes Programas: a) Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR); b) Programa Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas da Educação Escolar do Campo - Escola da Terra; c) Programa de Educação Tutorial (PET); d) Programa de Iniciação à Docência (PIBID); e) Programa de Residência Pedagógica; f) Mobilidade Acadêmica/ANDIFES; g) Programa de Mobilidade Virtual em Rede da Andifes - Promover-Andifes; h) Programa do Formação continuada de Professores (PDI/UFMA, 2022-26, p. 79).

Dentre suas atribuições, a DAESP cumpre sua função na linha de frente de distintos Programas, além de ser responsável por convênios de diferentes ordens, perpassando pelo âmbito local até o nacional. Conforme o excerto selecionado identificamos os Programas que estão sob sua incumbência, dando destaque para o PARFOR. Apresentamos por meio da Figura 2, o organograma do PARFOR na UFMA.

Figura 2 – Organograma do PARFOR na UFMA



Fonte: Elaboração da autora a partir da Instrução Normativa 001/2023-PROEN/UFMA (2025).

A DAESP realiza as tramitações e acompanhamentos necessários para o desenvolvimento e a operacionalização de todas as ações administrativas e pedagógicas do PARFOR. Esta Diretoria atua como uma ponte estratégica entre a comunidade e a universidade, assumindo a função de articular, mediar e consolidar parcerias institucionais. Nesse movimento, coordena a celebração de convênios com prefeituras do Estado do Maranhão que apresentam demandas relacionadas à formação docente, analisando a viabilidade das propostas, orientando as secretarias municipais quanto aos requisitos legais, e assegurando que as ofertas formativas estejam alinhadas às normativas nacionais e às diretrizes da UFMA.

Além disso, cabe à DAESP acompanhar de perto a execução dos acordos firmados, monitorando a abertura de turmas, a alocação de docentes, a organização logística dos polos, o fluxo documental dos/as professores/as cursistas e a interlocução com os setores acadêmicos responsáveis. Seu trabalho envolve, ainda, a supervisão do cumprimento dos cronogramas, o assessoramento aos municípios

em questões pedagógicas e operacionais, bem como a mediação de situações emergenciais que possam impactar o andamento das atividades de ensino.

Ao desempenhar uma função central no funcionamento do PARFOR, a DAESP tem visado garantir que cada etapa – da solicitação inicial dos municípios até a conclusão dos cursos – ocorra com coerência, transparência e articulação institucional adequada. Trata-se, portanto, de uma instância que sustenta a integração entre as necessidades reais das redes públicas de educação e a capacidade formativa da universidade, fortalecendo o objetivo maior do Programa, que é assegurar oportunidades de formação superior aos docentes em exercício.

Neste contexto, o Programa passou a ofertar cursos de Física, Matemática, Educação Física, Sociologia, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Português, História (na modalidade de 2ª Licenciatura), Geografia e Pedagogia (1ª Licenciatura), ampliando significativamente as possibilidades de formação para professores/as em exercício. A abrangência dessa política alcançava os municípios de Bom Jesus das Selvas, Caxias, Codó, Coroa, Grajaú, Imperatriz, Magalhães de Almeida, Nina Rodrigues, Lago da Pedra, Poção de Pedras, Santa Inês, Santa Quitéria, São José de Ribamar, Timbiras, Vargem Grande, Pindaré-Mirim e Humberto de Campos, configurando um mapa expressivo de atendimento às demandas formativas do estado.

Esses municípios foram assistidos a partir da iniciativa do MEC, em articulação com Instituições Públicas da Educação Superior e com as secretarias de educação estaduais e municipais, compondo uma rede colaborativa destinada a enfrentar a carência histórica de formação docente em nível superior. Tal mobilização institucional viabilizou a interiorização dos cursos, assegurando que professores/as das redes públicas – muitas vezes distantes dos grandes centros – tivessem acesso à formação acadêmica exigida pela legislação vigente.

Nesta esteira, ao focalizarmos os números referentes ao processo formativo concretizado no Estado do Maranhão, confirmamos que o trabalho realizado por meio do PARFOR tem se mostrado eficaz para combater a lacuna ainda existente sobre a formação de nível superior. Conforme os dados da DAESP, desde sua criação até o ano de 2024, totalizou-se 3.115 (três mil, cento e quinze) professores/cursistas que obtiveram formação em diferentes cursos oferecidos por este Programa (PARFOR em números, UFMA, 2025, texto digital).

Com relação ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, foco desta investigação, os dados demonstram um quantitativo expressivo, que se traduz na possibilidade de mais profissionais qualificados/as para atuar na educação básica. O Quadro 1¹⁰ elaborado pela DAESP, detalha alguns aspectos.

Quadro 1 – Egressos/as – Pedagogia PARFOR – turmas 2011 a 2024.

CURSO	MUNICÍPIO	TIPO DE LICENCIATURA	ANO OFERTA DA TURMA	QUANTIDADE DE FORMADOS
Pedagogia	Bom Jesus das Selvas	1ª	2011.2	11
		1ª	2014.2	26
		1ª	2015.2	30
	Buriti Bravo	1ª	2012.1	38
		1ª	2013.2	39
		1ª	2018.2	35
	Buriticupu	1ª	2011.2	36
		1ª	2014.2	45
		1ª	2015.2	42
	Codó	1ª	2011.2	31
		1ª	2015.2	22
		1ª	2018.2	24
	Coroatá	1ª	2009.2	18
		1ª	2010.2	58
	Cururupu	1ª	2015.2	28
	Estreito	1ª	2015.2	17
	Grajaú	1ª	2010.1	68
		1ª	2010.2	64
		1ª	2011.2	32
		1ª	2014.2	30
		1ª	2018.2	50
	Humberto de Campos	1ª	2010.1	57
	Imperatriz	1ª	2012.2	19
	Lago da Pedra	1ª	2011.2	110
		1ª	2018.2	34
	Lagoa Grande do Maranhão	1ª	2018.2	44
	Magalhães de Almeida	1ª	2010.2	43
	Monção	1ª	2013.2	18
		1ª	2015.2	21
		1ª	2018.2	25
	Nina Rodrigues	1ª	2010.1	29
	Pindaré-Mirim	1ª	2010.2	107
	Pio XII	1ª	2015.2	30
	Poção de Pedras	1ª	2011.2	38
		1ª	2015.2	21
	Santa Inês	1ª	2011.2	72
		1ª	2015.2	19
	Santa Quitéria do Maranhão	1ª	2011.2	85
	Sítio Novo	1ª	2014.2	19
		1ª	2015.2	28
	Timbiras	2ª	2009.2	12
		1ª	2010.1	27
		1ª	2012.2	13
	Urbano Santos	1ª	2018.2	39
	Vargem Grande	1ª	2010.1	34
		1ª	2013.2	34
TOTAL				1.722

Fonte: Dados da Secretaria do PERFOR (2024).

Fonte: Egressos/as PARFOR até 2024 (Portal UFMA, 2025).

¹⁰ <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daesp/parfor/professor-formador/parfor-em-numeros/egressos-do-parfor-ate-2024.pdf/view>

Ao observarmos os dados referentes ao período de 2011 a 2024, ratifica-se que foram formados 1.722 pedagogos/as, em diferentes municípios do Estado do Maranhão. Aspecto este que confirma que as ações deste Programa são valiosas e necessárias, haja vista, a efetivação de uma formação coerente com as necessidades legais e busca pela qualidade da educação, tem sido eficaz. Este quantitativo de graduados/as no Estado do Maranhão, ao longo destes anos, se interliga aos dados contemporâneos que trazem à luz a importância de haver ações formativas consistentes, e como a discussão sobre Programas como o PARFOR, devem ser visibilizadas e fortalecidas. Como bem pontua Reinaldo e Verde (2022, p. 71):

No desenvolvimento das ações do Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais que finalizam sua formação docente, dado que justifica sua presença na universidade e projeta suas perspectivas nos diferentes momentos da vida escolar e profissional de seus estudantes.

O PARFOR traduzido em números é notório e deve ser visibilizado dada sua relevância ao longo dos anos de atuação. Ao possibilitar que professores/as em exercício obtenham formação docente em instituições de educação superior, sobretudo, por fortalecer a qualificação profissional, este reafirma a importância da presença desses sujeitos na universidade. Tal movimento contribui para integrar experiências práticas acumuladas ao longo da trajetória docente, com os fundamentos teóricos que sustentam o fazer pedagógico, ampliando a compreensão crítica sobre os processos educativos.

Sobre este aspecto, vale lembrar que a UFMA, tem uma trajetória de realização de ações formativas exitosas e que provocaram transformações sociais em diferentes localidades do Estado do Maranhão. Nesse viés, é oportuno registrar que:

[...] a Universidade Federal do Maranhão, quando da adesão ao Programa no mesmo ano de sua criação, já contava com uma rica experiência na formação de professores, quer seja com cursos e turmas regulares de Licenciatura, quer seja com programas especiais em caráter provisório e/ou emergencial, funcionando fora de seus campi, em diversos municípios maranhenses, a exemplo do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB, executado com recursos do Fundef (Ferreira, 2022, p. 171).

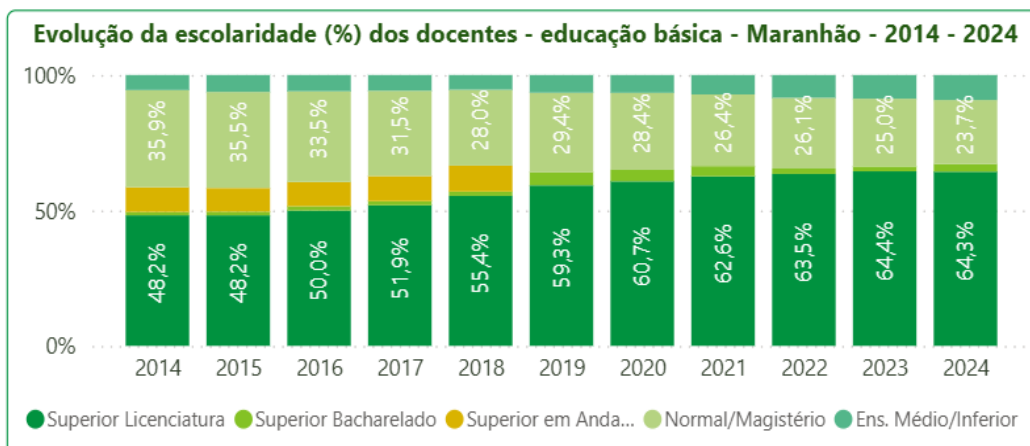
Adicionalmente, ao promover a formação inicial de um número expressivo de profissionais, o PARFOR repercute diretamente no cotidiano das escolas, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e alinhadas às

necessidades reais dos/as estudantes. Dessa forma, o Programa transcende a certificação formal, constituindo-se como política pública capaz de incidir na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento das trajetórias escolares, profissionais e formativas dos sujeitos envolvidos.

A UFMA desempenhou uma função fundamental na implementação deste Programa, oferecendo diversos cursos de licenciaturas para atender às necessidades de formação docente no estado. Diante do momento inicial, os objetivos do PROFEBCAR eram: proporcionar cursos de licenciatura para professores que atuavam na educação básica sem a formação específica exigida pela legislação educacional brasileira, incluindo aqueles que tinham uma licenciatura e poderiam ter a oportunidade de uma segunda licenciatura; além de capacitar profissionais com formação em bacharelado que desejavam ingressar na carreira docente na educação básica.

Tendo o formato na modalidade presencial, as aulas eram e permanecem sendo realizadas em finais de semana e períodos de férias escolares, para facilitar a participação de professores/as cursistas. A estrutura curricular foi organizada para desenvolver competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, alinhando teoria e prática pedagógica. O Programa tem contribuído para a inclusão educacional, proporcionando aos professores/as de áreas mais distantes, a possibilidade de se formarem e, assim, melhorarem suas práticas pedagógicas. É inegável a sua ação positiva trazendo resultados relevantes, ajudando a diminuir a carência de professores/as qualificados em várias áreas do conhecimento e impactando diretamente na formação de alunos nas escolas públicas do Maranhão.

Adicionalmente ressaltamos que corroboram o exposto, os dados a seguir (Figura 3), oriundos do Censo Escolar, que apresentam a progressão com relação a escolaridade de professores/as no Estado do Maranhão:

Figura 3 – Escolaridade docente – 2014-2024

Fonte: Censo Escolar – Docentes Estatísticas Gerais (2025).

Na análise sobre a progressão de docentes com formação em âmbito superior, os dados levantados pelo Censo Escolar, apontam que houve um aumento expressivo. Em 2014, havia um percentual de 48,2% de docentes licenciados, já em 2024, subiu para 64,3%. Estes números confirmam que houve um aumento relevante de professores/as graduados/as com licenciaturas e podemos afirmar que, incorporados a estes dados, estão os quantitativos oriundos das formações do PARFOR. Em particular, enfocamos o alcance de públicos diversos, que podem não ter obtido chances outras de adquirir a graduação, que careciam e ainda carecem de oportunidades fomentadas por políticas públicas, que oportunizem a ascensão a outros níveis de formação.

Os dados reunidos demonstram que o PARFOR, por meio da atuação da UFMA e da DAESP, constituiu-se numa política formativa de impacto concreto no Maranhão, como exposto anteriormente revelam a capacidade do Programa de suprir, em parte, a histórica carência de formação superior de professores/as em muitas regiões do estado. Ao mesmo tempo, a progressão registrada pelo Censo Escolar, corrobora a ideia de que iniciativas como o PARFOR contribuem de forma significativa para a elevação do nível de escolaridade do magistério e para a qualificação das práticas pedagógicas nas escolas públicas maranhenses. Entretanto, os números também apontam desafios e pistas para a continuidade e o aprimoramento das políticas. A consolidação dos resultados exige manutenção de investimentos, aperfeiçoamento da articulação entre universidade e redes municipais, monitoramento sistemático dos

impactos na aprendizagem dos/as estudantes e pesquisas avaliativas que aprofundem conhecimentos sobre a eficácia das formações por curso e por região.

Em suma, dada a diversidade de contextos atendidos pelo PARFOR, reforça-se a necessidade de estratégias regionais diferenciadas — que considerem logística, infraestrutura, formação continuada, pós-graduação e apoio institucional — para que o florescimento formativo observado, se traduza, de modo consistente, em melhorias sustentáveis na qualidade da educação. Com esse horizonte em vista, a análise passa a se aprofundar na delimitação investigativa escolhida: as regionalizações do PARFOR no Maranhão. A seguir, concentraremos o olhar sobre alguns dados das regionais de Imperatriz e Grajaú, buscando compreender como as dinâmicas locais e as especificidades territoriais influenciam tanto a oferta dos cursos quanto os percursos formativos dos/as docentes que fazem parte deste Programa e seus impactos nas práticas inclusivas, estudadas nesta dissertação.

2.2.1 O brotar formativo de Imperatriz e Grajaú no cenário investigativo sobre o PARFOR

*“Ninguém nasce professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”
(Freire, 1991, p. 58).*

Ao refletir sobre a epígrafe desta seção, anunciamos por meio das palavras de Paulo Freire, o reconhecimento que a formação docente não se limita à aquisição de conteúdos teóricos ou técnicas pedagógicas, mas configura-se como um processo contínuo e dinâmico, marcado pela prática e pela reflexão sobre a própria atuação. No contexto do PARFOR, o “brotar formativo” em cidades como Imperatriz e Grajaú evidencia esta construção permanente, na qual professores/as se transformam à medida que enfrentam desafios, articulam saberes prévios e novos conhecimentos, e adaptam suas práticas às demandas das escolas e dos estudantes. A formação, nesse sentido, surge como uma experiência viva, situada nos territórios e nas realidades locais, na qual o/a educador/a se descobre e se reafirma, cultivando competências, valores e atitudes que permitem florescer em sua prática pedagógica.

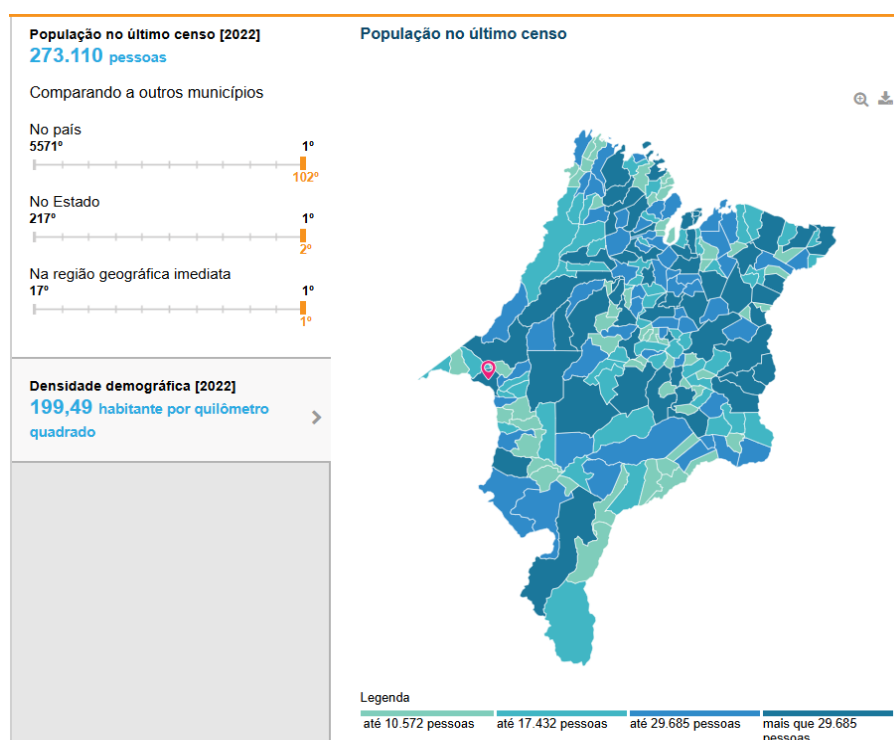
Diante da abrangência do PARFOR no Estado do Maranhão, tendo o alcance em 37 municípios atualmente, e especificamente, com a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia, há um total de 23 municípios, sendo dez (10) sob a

designação de Imperatriz, de acordo com dados da Secretaria do PARFOR, assim, realizamos a delimitação para o aprofundamento de nossas discussões, tendo como foco as cidades de Imperatriz e Grajaú, intentando apresentar alguns dados, para embasar os próximos caminhos desta investigação.

Referente a Imperatriz, esta apresenta uma população de 273.110 habitantes, consoante dados do último censo ocorrido em 2022 (IBGE, 2025), considerada a segunda maior cidade do estado do Maranhão, está localizada no sudeste do estado, a aproximadamente 630 km da capital São Luís. A cidade é um importante polo econômico, comercial e cultural da região, sendo a porta de entrada para o Maranhão a partir do estado do Tocantins e uma das principais cidades do Sul Maranhense.

Situada às margens do Rio Tocantins, que é um dos maiores e mais importantes rios da região Norte do Brasil, influencia profundamente a vida da cidade, seja como fonte de abastecimento de água, lazer ou até mesmo atividade econômica, como a pesca. A cidade possui um clima tropical quente e úmido, com uma estação seca entre maio e setembro e uma estação chuvosa de outubro a abril. Durante o período seco, as temperaturas podem ultrapassar os 40°C, o que torna Imperatriz uma cidade quente, com um clima marcado por altas temperaturas e bastante umidade no ar.

Figura 4 – Localização do município de Imperatriz-MA.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama> (2025).

Imperatriz é um polo econômico fundamental para o estado do Maranhão, destacando-se principalmente em atividades como a agricultura, pecuária, comércio e indústria. O município possui uma forte produção de soja, milho, arroz, além de pecuária de corte, que são os principais motores econômicos da cidade e da região. A presença de indústrias, especialmente no setor de transformação de alimentos e bebidas, também é significativa. A cidade possui uma boa infraestrutura, com rodovias que ligam Imperatriz a outras regiões, além do Aeroporto Prefeito Renato Cortez Moreira, que facilita a conexão aérea com outras capitais e municípios. O comércio é bastante desenvolvido, com um número expressivo de lojas, três (3) shoppings e mercados, que fazem da cidade, um importante centro comercial no interior do Maranhão.

No campo da educação, conforme dados do QEDu¹¹, Imperatriz tem um bom número de escolas de ensino fundamental e médio, sendo, dessas 23 estaduais, 130 municipais, 61 privadas, com 39.003 alunos Matriculados, 1.761 Professores (A partir de 2021 os dados de professores são a soma da contagem dos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.) Além de instituições de Educação Superior, como a UFMA e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), que oferecem cursos variados nas áreas de ciências humanas, exatas e tecnologia.

Constituindo-se uma das regionais para o desenvolvimento de ações do PARFOR no Estado do Maranhão, Imperatriz tem atuado como uma ponte para o alcance de cidades localizadas na região sudoeste do Estado, teve uma Coordenação Local funcionando no CCIM/UFMA, de 2011 a 2023. Acerca deste ponto, Ferreira (2022, p. 171), explicitou que:

Devido a quantidade de turmas do curso de primeira licenciatura em Pedagogia a coordenação geral do Parfor presencial/UFMA, amparados pelas normativas legais da política do Parfor, **em 2011 dividiram a coordenação do curso de licenciatura em Pedagogia, ficando os municípios de Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Lago da Pedra, Estreito, Grajaú e Sítio Novo, vinculados ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais Saúde e Tecnologia (CCSST)¹² (CCSST/UFMA) Imperatriz**, com uma coordenação específica para atender as demandas do Parfor Presencial nos municípios citados e os demais municípios com um coordenador vinculados ao Curso Pedagogia CCSO (UFMA) *(grifo nosso)*.

¹¹ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2105302-imperatriz>

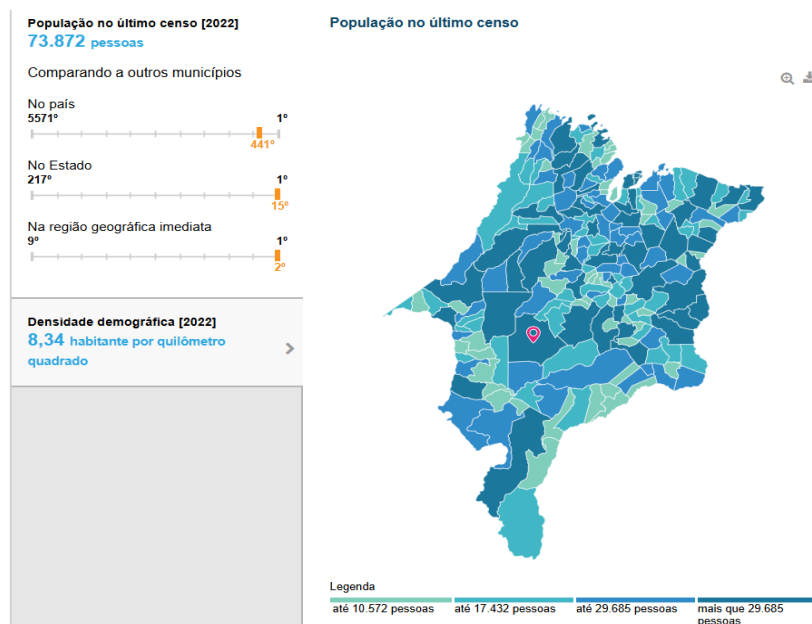
¹² Nome do Campus de Imperatriz, até o final do ano de 2022. Atualmente o nome é Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM).

Ao longo destes anos, a Regional de Imperatriz se consolidou como um polo formativo, que tem contribuído para o desenvolvimento profissional de docentes que, por diferentes razões, não tiveram tais oportunidades.

Na atual conjuntura, a Coordenação Local do PARFOR encontra-se no município de São Luís. Em Imperatriz o desenvolvimento das ações, ocorre de forma concreta e sistematizada por meio da Secretária Executiva, além do Curso de Licenciatura em Pedagogia regular, por meio de sua coordenação e do coletivo de docentes deste, que atua de modo efetivo, para o bom andamento e desenvolvimento do Programa. Atualmente estão sob a designação da Regional de Imperatriz, dez (10) municípios, quais sejam: Arame, Barra do Corda, Buriticupu, Bom Jesus das Selvas, São Pedro da Água Branca, Jenipapo dos Vieiras, Estreito, Grajaú, Santa Luzia e Sítio Novo (Secretaria do PARFOR/Imperatriz, 2025).

A cidade de Grajaú está situada no sudeste do Maranhão, a aproximadamente 300 km de Imperatriz e cerca de 600 km de São Luís, capital do estado, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023), que apresentam sua localização geográfica e distâncias aproximadas entre os principais centros urbanos. Com uma população estimada em 73.872 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2025), Grajaú configura-se como uma cidade de porte médio, de grande relevância regional devido à sua posição estratégica e à base econômica diversificada, sustentada especialmente pela agricultura, pecuária e, mais recentemente, pelo turismo ecológico. Inserida em uma área de predominância do bioma Cerrado, a paisagem local caracteriza-se por extensas formações arbustivas, campos abertos e planícies típicas dessa vegetação, compondo o cenário natural que marca o território grajauense.

Figura 5 – Localização do município de Grajaú-MA



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/grajau/panorama> (2025).

O clima de Grajaú é tropical quente e úmido, com uma estação seca que vai de maio a setembro e uma estação chuvosa de outubro a abril. Durante a estação seca, as temperaturas podem ser bastante elevadas, alcançando até 40°C, enquanto no período chuvoso a cidade enfrenta um clima mais ameno e úmido. A cidade tem um perfil típico de interior nordestino, com grande variação nas condições climáticas ao longo do ano.

A economia de Grajaú é predominantemente agrícola, com destaque para a soja, o milho, o arroz e a pecuária, especialmente o bovino de corte. A cidade é um importante produtor rural da região e o agronegócio desempenha um papel essencial na geração de empregos e no desenvolvimento econômico local. Também possui produção de café, que é outra atividade importante para a economia regional. Nos últimos cinco (5) anos, Grajaú tem se esforçado para diversificar sua economia e buscar alternativas sustentáveis, como o turismo ecológico. Possui áreas de grande beleza natural, como cachoeiras e o Parque Nacional de Jericoá, que atraem turistas para atividades como o ecoturismo, a pesca esportiva e os passeios rurais. Esse tipo de turismo, no entanto, ainda está em fase de desenvolvimento, com um potencial turístico considerável, que poderá ser mais explorado para gerar novos fluxos de receita e empregos.

A população de Grajaú é marcada por uma grande diversidade cultural, com forte influência de costumes indígenas, afro-brasileiros e sertanejos. A cidade mantém tradições culturais típicas da região nordestina, como o forró, o bregão, o xote e outras manifestações culturais relacionadas à música e dança. Além disso, as festas tradicionais, como o São João e a Festa do Divino Espírito Santo, têm grande importância na cidade, promovendo a integração da comunidade e a preservação das tradições locais.

No que se refere à formação de professores, o cenário tem apresentado melhorias nos últimos anos, especialmente devido à implementação de políticas públicas como o PARFOR. O Programa tem sido fundamental para ampliar o número de docentes com formação adequada, permitindo que profissionais em exercício possam cursar licenciaturas ou segundas licenciaturas sem precisarem se deslocar para centros urbanos mais distantes. Em Grajaú, assim como em outros municípios atendidos pela UFMA, o PARFOR contribuiu para elevar os níveis de escolarização docente, promovendo atualização pedagógica e maior qualificação profissional, atendendo às diretrizes da LDB nº 9.394/1996, que determina formação mínima em nível superior para atuação na educação básica.

Do ponto de vista dos indicadores educacionais, dados do Censo Escolar (INEP, 2024) mostram que a região apresentou avanços graduais no percentual de docentes com formação superior ao longo da última década. Além disso, indicadores como taxa de escolarização líquida, atendimento escolar na educação básica e número de matrículas, revelam que o município segue os desafios típicos do interior maranhense: garantir formação docente qualificada, ampliar o acesso à educação superior e reduzir desigualdades históricas no percurso formativo dos estudantes. Esses elementos reforçam a importância de políticas públicas continuadas – como o PARFOR – para assegurar que municípios como Grajaú avancem de forma consistente na valorização dos profissionais da educação e na melhoria da qualidade do ensino.

Em síntese, salientamos que o PARFOR tem se enraizado em diferentes territórios formativos, e em particular, no contexto do Maranhão, as ações realizadas têm exercido papel decisivo na construção de formação docente, por meio de um processo que visa a democratização de saberes e práticas ativas e críticas, capazes de transformar a cultura escolar e promover o desenvolvimento integral de crianças

com e sem deficiência. Com o entendimento exposto, ratificando sobretudo, que a formação docente é uma ferramenta imprescindível para aprimoramentos de saberes, além da profissionalidade, a seguir nos debruçamos em algumas discussões sobre a formação docente.

2.3 Saberes que germinam jardins para o florescimento da formação docente

*“O saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”
(Tardif, 2002, p. 54).*

Ao refletir sobre a formação docente, comungamos com as palavras de Maurice Tardif (2002, p. 54), que o saber docente é intrinsecamente plural, resultante da intersecção entre os conhecimentos adquiridos nas instituições de formação, a experiência profissional, os currículos e a prática cotidiana. Nesta perspectiva, a formação docente assemelha-se a um jardim que requer cuidado, diversidade e cultivo constante, cada saber representa uma semente que, ao ser nutrida, contribui para o florescimento de práticas pedagógicas mais ricas, reflexivas e adaptadas às realidades dos/as estudantes. Reconhecer essa pluralidade de saberes significa valorizar a experiência de cada educador, promovendo processos formativos que estimulam o desenvolvimento contínuo, a criatividade e a capacidade de transformar o espaço escolar em um ambiente de aprendizagem significativo e inclusivo.

Na esteira de compreender alguns aspectos que se remetem a formação docente, de modo mais holístico, nesta seção temos o propósito de realizar uma digressão sobre caminhos percorridos concernentes a temática em estudo, tendo como ponto de partida uma visão possivelmente mais macro, para fincar alguns alicerces sobre a formação docente no contexto do PARFOR. Para tanto, iniciamos nossa discussão situando o contexto formativo de modo mais abrangente, registramos desafios enfrentados quando se fala em formação, na necessidade de mudança de atitudes, metodologias, práticas que sejam transformadas em ações de fato e que possam fazer a diferença na educação.

Isso porque, o entendimento primeiro se estabelece na mudança de mentalidade sobre educação como um todo e a compreensão internalizada de que,

para acontecer a equidade é primordial que haja mudança de cultura organizacional, que aconteça nos meios de promoção da educação, não importando o nível. Como uma das maiores preocupações nos meios científicos acadêmicos, tem sido crescente o debate sobre a formação de futuros profissionais da educação, uma vez que, quando a formação acadêmica acontece de modo a atender as demandas sociais, mudanças produtivas se tornam possíveis.

Com os avanços do século XXI torna-se inadmissível que ainda tenhamos diferenças nas questões primordiais que se refere ao acesso às condições de existência humana básica, entre elas o acesso à educação. Como também se torna essencial que esse acesso seja vinculado expressamente ao entendimento de inclusão e pertencimento social. Sendo uma perspectiva humana de desenvolvimento multicultural, envolvendo questões não só sociais, como históricas, há de se buscar as melhores condições para que esse desenvolvimento se concretize.

Assim, no processo educacional formal em que a educação acontece dentro de espaços escolares circulam nessa dimensão, educadores, educandos, pais, profissionais de apoio e toda uma comunidade que, juntas se organizam para que tal educação se fortaleça e seja consistente. A Educação está estabelecida por regras, códigos, leis e normas advindas da formação social do local a que pertencem, carregadas de todo um aparato, sendo públicas ou privadas em termos legais, a lei existe para todos. No entanto, não basta que estejamos atentos para verificar as desigualdades entre cada um dos setores que oferecem a educação bem com a estrutura da região a qual pertencem.

E neste contexto, emergem as comparações que vão desde os aspectos físicos como, ao modelo, forma, estrutura e desemboca no 'tipo' de profissional. Fato esse que nos remete a formação destes profissionais. No caso em específico, a formação de profissionais da educação pública do ensino fundamental do Brasil. E recai sobre estes uma série de julgamentos que, por mais que passe o tempo, o peso dessa carga aparece de diversas maneiras, com sentidos oblíquos, como podemos verificar em Nóvoa (1999, p. 13-14):

[...] os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de ter em uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Buscam em sua maioria culpados para os problemas da educação brasileira e ao mesmo tempo, estes são os que podem salvar a educação de uma nação. Aqui está implícito uma série de questões que precisam ser levantadas quando se trata de formação. No nosso entendimento não nos cabe encontrar culpados, mas sim o que está sendo feito para que esses/as profissionais da educação tão essenciais, realizem o trabalho de preparar para o exercício da cidadania, a fim de cumprir o principal objetivo da educação.

Então sob essa perspectiva, cabe lançarmos um novo olhar sobre a formação dos profissionais da educação, com o entendimento de que são seres sociais históricos envolvidos em um contexto, que a responsabilidade da educação não é só deles e sim de todos os/as cidadãos/ãs. Desse modo evocamos Freire (2011, p. 68) diante da argumentação que:

A educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com ajuda necessária do educador.

Ao se pensar em formação, não podemos perder de vista que o ensino e aprendizagem formam uma unidade indissociável do trabalho docente de modo intencional. A intencionalidade perpassa por questões sociais, políticas e filosóficas. Libâneo (2010, p. 34), nos traz de modo claro duas características da intencionalidade:

Há, pois, duas características fundamentais do ato educativo intencional: primeiro, a de ser uma atividade humana intencional; segundo a de ser uma prática social. No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No segundo caso, a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.

Faz-se necessário compreender que, para pensarmos sobre a formação, não podemos desconsiderar que este ato carrega intenção, não é neutro de escolhas, logo, está implicado que haverá intervenção, neste caso educacional. O que significa dizer que, temos pela frente desafios para o entendimento das funções da educação, das suas relações, de suas interligações com as dimensões socioculturais e antropológicas, priorizando a ampliação da compreensão das diferenças. As dinâmicas são complexas e por isso o aspecto de humanização da formação docente é imprescindível. Aqui partimos do princípio de que, antes de tudo, estão os Direitos Humanos, assim evocamos o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no parágrafo 2 que anuncia a seguinte afirmação:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos religiosos e raciais.

Entendemos que para promover o que está proposto na referida Declaração, faz-se necessário desenvolver entendimentos filosóficos amparados ao campo educacional e neste contexto, englobam-se práticas de inclusão. Ter o direito à educação assegurado é fundamental, sendo assim, são necessárias ações que promovam equidade e alcancem todos. Isto posto, convém o registro sobre mudanças de paradigmas necessárias em toda sociedade, no que se refere às formas dignas na formação. Lembrando que, os fundamentos do ensino são existenciais, sociais e pragmáticos.

Desse modo, percebemos que para atender as demandas da contemporaneidade no que concerne o campo educacional, possibilitar um processo formativo coerente e consistente é imperativo. Diante dos desafios e condições existentes para o exercício da profissão, são necessários mecanismos para oportunizar uma formação inicial articulada com as exigências atuais, que seja produtivo e possibilite o fazer pedagógico, alinhado às necessidades dos alunos/as que adentram nas escolas e possuem especificidades, e, aqui situamos o nosso objeto de estudo, as práticas pedagógicas direcionadas a alunos/as com deficiência. O momento atual tem interpelado que todos que, estão ligados ao campo educacional, possuam saberes sobre a inclusão escolar, em face desse aspecto, ratificamos o necessário imbricamento entre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior exercem uma força de poder em diferentes esferas, que vão desde os conteúdos envolvidos no desenvolvimento de seus programas curriculares, perpassando pelo formato que desenvolvem os cursos de graduação. Aqui se trata de construir saberes coletivos para atender as demandas da sociedade contemporânea e romper com as amarras que impossibilitam uma aproximação da realidade atual que é diversa. Modificando assim, os discursos que podem causar lacunas entre os conhecimentos teóricos e as práticas que devem responder a tais necessidades. Diante deste panorama, como bem pontua Libâneo (2011, p. 77-78):

O professorado necessita, diante das novas realidades e das complexidades de saberes envolvidos presentes na sua formação teórica mais aprofundada, de capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Vivemos tempos em que a complexidade da educação contemporânea exige uma formação docente sintonizada com os desafios que ora se apresentam. É premente que a preparação do futuro docente tenha o aparato teórico e prático, que haja formas de fomentar as construções necessárias para o exercício da profissão. Além disso, outros pontos devem ser reforçados para que possam abarcar as diferenças, a diversidade, em suma, as peculiaridades que a escola recebe. Logo, há que se pensar no solo que se pretende trilhar, para possibilitar conhecimentos sobre diferentes temáticas, estratégias a serem utilizadas conforme o público que está imerso em sala de aula. Não obstante, adicionado a estes elementos, são necessárias condições adequadas de trabalho, pois, estas se configuram também como fatores que geram consequências na formação ofertada e no trabalho daqueles/as que estão no processo formativo.

Nesta conjuntura, é necessário refletir também sobre como a formação docente tem um caráter pessoal, isto é, faz-se necessário desenvolver a pessoa, para que o educador vá se constituindo como profissional e aflore a potencialidade de mudança. Segundo Perê Puig-Calvó (2002, p. 126) “sem formação não há desenvolvimento pessoal. Sem desenvolvimento pessoal, não há desenvolvimento local sustentável. Sem desenvolvimento local, não há desenvolvimento pessoal integrado”.

A formação pessoal leva ao desenvolvimento profissional sem dúvida, e em se tratando de educação sob a perspectiva de inclusão, este em âmbito pessoal e

profissional, é essencial para mudanças estruturais necessárias. As contribuições advindas da formação podem consolidar os objetivos educacionais, aproximar os partícipes do processo ensino aprendizagem, aos desejos de uma educação com equidade, por consequência, visando o atendimento das necessidades da comunidade escolar, por meio de práticas vivenciadas na coletividade deste espaço.

Diante desta tônica, ressaltamos que a formação docente se configura como a tarefa de refletir teoricamente e criticamente sobre a prática realizada e suas possíveis reconstruções. Esta é uma demanda contínua que deve fazer parte do ser docente, estar interligada ao processo de escolarização daqueles que são objeto da educação, isto é, os/as alunos/as. Sendo assim, concordamos com Nóvoa (1995, p. 25), quando afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A reconstrução claramente está ligada ao fazer pedagógico coletivo, em que se busca refletir as ações conjuntas que fazem parte do dia a dia escolar. Tendo como base inicial o processo de construção da experiência que se faz no âmbito individual, mas se exerce no âmbito coletivo. Estar ciente de que a consolidação profissional se dá mediante a produção de saberes e valores desenvolvidos na formação inicial e continuada não cumulativa e sim reflexiva, eleva a prática a níveis de mudanças propícios.

Aqui nos cabe levantar um aspecto fundamental que se refere à identidade profissional de professores/as, que é automaticamente associada à escola construída a partir do exercício da docência. A identidade profissional se desenvolve ao longo do tempo e é a maneira como nos percebemos, influenciando tanto as ações pessoais quanto as coletivas, contribuindo para a autoeficácia, a motivação, o compromisso e a satisfação necessária para a continuidade do trabalho docente. Nessa direção, Dubar (1997, p. 25) afirma que “a identidade profissional é sempre o resultado de um processo de construção que se tece entre a trajetória individual e os sistemas de

relações sociais nos quais o sujeito se insere”, destacando seu caráter dinâmico e relacional.

As políticas públicas e os programas desenvolvidos para profissionais da educação, precisam levar em conta essa identidade profissional que é envolta nas questões socioculturais, que se modificam no exercício docente, verdadeiramente no espaço escolar primordialmente na sala de aula, mas também nos processos formativos. Essa identidade não é estática e vai se modificando com o tempo. E nesse tempo acontecem as formações continuadas, dentro e fora dos espaços escolares. Então, em se tratando de um espaço formador como o PARFOR, refletir acerca de como se constitui as identidades profissionais, é um exercício salutar.

O bom desenvolvimento profissional não se dá somente com aprendizado de procedimentos tecnológicos, inovações pedagógicas, se dá exatamente no espaço de construção de identidade, na reflexão profissional, que permite ver com criticidade as ações escolares, bem como no entendimento advindo do conhecimento sobre as responsabilidades que são acopladas a identidade profissional, como a responsabilidade ética, social e política, entre outras. Assim, as mudanças acontecem tanto na vida profissional, como pessoal. Não podemos dissociar um do outro. Mesmo porque, de acordo com Nóvoa (1992, p.16) esse processo de construção de identidade. “[...] é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Assim percebemos que o/a professor/a é o protagonista da sua própria profissão. E que de acordo com o avanço em seu conhecimento teórico e prático, estes vão se organizando e dando lugar ao exercício profissional, baseado nas práticas reflexivas que surgem, de acordo com as demandas e necessidades surgidas no desempenho da profissão. E nesse entendimento o PARFOR desempenha uma de suas funções que é contribuir para com as transformações didático pedagógicas, nas escolas em que esses profissionais estejam atuando.

Outro fator que convém pontuar refere-se ao investimento necessário, tanto na formação inicial como na formação continuada dos docentes, pois, este se apresenta como condição primordial para que tenhamos efetivamente qualidade nesses processos. Imprescindivelmente as políticas públicas devem ser o pilar das mudanças, possibilitando que todos tenham acesso às possibilidades reais de desenvolvimento. Quando se fala de investimento inclui-se também o oferecimento de

condições para que professores/as cursistas do PARFOR, durante o período de formação tenham condições de acesso, transporte escolar para o deslocamento, material pedagógico, acesso à tecnologia, alimentação, vistos como direitos sociais necessários para o processo a que estão submetidos. Compreendemos que esse conjunto se articula para a formação, construção de identidade e saberes. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 19), “[...] a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema”. A capacidade de desenvolvimento profissional se dá nessa interlocução entre conhecimentos e vivências da formação. Então, para além de ser protagonista de sua profissão, professores/as precisam receber as condições para que possam se desenvolver e por consequência realizar na prática a busca por desenvolvimento daqueles/as que estão sob seus cuidados, que são alunos/as das escolas públicas.

Em suma, compreendemos que o PARFOR trouxe a possibilidade de através de seu objetivo fundamental, contribuir com o processo de reconstrução do ser e estar docente. A formação necessária para as mudanças que se estabelecem no cenário educacional é repleta de desafios, que ao longo dos anos vêm sendo discutidos e repensados para atender as demandas socioeducacionais de base. Lembrando que, é imprescindível a construção dos saberes necessários para a formação docente, capaz de articular ensino e aprendizagem com necessidades reais da escola inclusiva, que se efetua nos saberes pedagógicos, bem como nos saberes da experiência. Neste contexto, seguimos na próxima seção, apresentando um recorte investigativo que buscou se entrelaçar entre a temática da Educação Inclusiva e processo formativo oportunizado pelo PARFOR, como ponte para a formação docente que atenda as demandas atuais, em particular, situando o diálogo a partir do Estado da Arte produzido.

2.4 O plantar da formação docente inclusiva no PARFOR: olhares que se revelam no Estado da Arte¹³

É no encontro com o outro que nos tornamos mais humanos”

¹³ O recorte desta subseção está publicado como um capítulo do Livro Estado da Arte (2024), do PPGEPE.

(Paulo Freire, 1992, p. 80).

Compreender a formação docente como um processo essencialmente relacional, é uma das inspirações que Paulo Freire evoca e ao mesmo tempo nos convoca a refletir, no encontro com o outro, como se constitui como condição para a humanização e para a construção de práticas educativas inclusivas. No âmbito do PARFOR, essa perspectiva se fortalece ao reconhecer que a docência não se edifica de forma isolada, mas no diálogo entre trajetórias, saberes e experiências que se entrelaçam nos contextos formativos.

Assim, ao lançar um olhar para a formação de professores/as articulada à Educação Inclusiva, torna-se imprescindível considerar o Estado da Arte como um instrumento que possibilita compreender como esse encontro com o outro, vem sendo tematizado e investigado na produção científica. Tal movimento analítico permite identificar de que maneira a inclusão tem sido cultivada no campo da formação docente, revelando aproximações, desafios e possibilidades que emergem das pesquisas e que contribuem para o fortalecimento de práticas formativas comprometidas com a diversidade e com a valorização das diferenças.

Nessa seção trazemos especificamente uma discussão que coloca o PARFOR diretamente relacionado à Educação Inclusiva. A cientificidade está no mapeamento realizado com a finalidade de obtermos informações que não nos fizesse reféns do idealismo, mas que nos desse um norte em relação às produções científicas realizadas sobre o tema em questão. Sendo de fundamental importância termos referenciais que nos situam diante da realidade e nos permite refletir, diante dos fatos em registro.

O Estado da Arte tem sua estrutura principal baseada no mapeamento de teses, dissertações e publicações de temas previamente selecionados. Esse procedimento metodológico age no sentido de revisar, quantificar e principalmente discutir bibliografias específicas, de bases específicas. Tal quadro sugere um meio quase que estritamente teórico, através do contato entre as obras escolhidas. Ao fazer suas considerações sobre o Estado da Arte, Lopes Silva (2022, p. 205) pontuam que para uma boa construção acerca deste, se faz “[...] necessário um olhar atento, visto que se refere a uma revisão bibliográfica, exigindo a demarcação de um caminho a ser percorrido ao alcance de um objetivo”. Cabe perceber que embora estejamos abordando uma revisão inicialmente, caminhamos rumo ao aprofundamento do

entendimento acerca da percepção ampliada do olhar para com as leituras aqui estudadas. Ratificando o exposto, evocamos o tema discutido por Moreira (2004, p. 21), ao reforçar que:

Neste cenário informacional as revisões de literatura, por seu aspecto sumarizador, principalmente, assumem importante função orgânica, juntamente com os índices (aqui na acepção biblioteconômica), abstracts e as bibliografias especializadas. Muitas vezes consome-se mais tempo tentando identificar se determinado estudo já foi realizado anteriormente do que o realizando de fato.

Entendendo que no processo da escrita científica o rigor se estabelece como critério primeiro, notadamente precisa ser exaurida todas as possibilidades, para que os objetivos estabelecidos sejam contemplados e o posicionamento do pesquisador tenha validade. Então, realizar uma revisão de literatura se torna essencial para a escrita e produção científica, assim, há de se considerar que a tarefa demanda tempo. Ao nos embasar nos estudos de Dorsa (2020, p. 681), quando aponta que:

[...] análise da produção bibliográfica, enfatizam a questão da temporalidade nas áreas temáticas, podendo assim fornecer um estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando, dessa forma, ideias novas, métodos com maior ou menor evidência na literatura especializada.

Foram selecionados três grandes pilares teóricos para os descritores das pesquisas para a busca das produções, quais sejam: “Educação Inclusiva”, “PARFOR” e “egressos de Pedagogia”. Logo ao iniciar a busca percebemos que não havia trabalhos com a junção dos descritores. Dessa maneira, foram feitas pesquisas com um e dois descritores juntos, tal ação foi necessária para concretizar o aprofundamento das buscas e obter maior detalhamento com as produções científicas, que pudessem contribuir com o desenvolvimento do trabalho. A base principal foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os critérios e filtros de pesquisa são mencionados nos quadros. No que se refere à periodização, o filtro utilizado foi de 2012 a 2022 (dez anos). A escolha deste período se deve pelo fato de que, ao aplicar os últimos cinco (5) anos, não foram encontrados trabalhos relevantes e articulados com a temática em estudo. Adicionalmente, consideramos oportuno ressaltar que, a ampliação do período de análise converge com o tempo que o PARFOR, foi instituído na UFMA, assim, a delimitação mais ampla poderá trazer um panorama mais abrangente sobre o objeto de estudo proposto. Vale ressaltar que, nos interessou trabalhos em que estivessem diretamente vinculados

aos temas voltados para Educação Inclusiva, com foco em egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia advindos do PARFOR. A intenção foi verificar os desafios, as ações e os avanços que estão ou não sendo desenvolvidos na Educação Inclusiva.

A primeira busca realizada na BDTD foi com a utilização do descritor “Educação inclusiva” momento em que foram encontrados 1572 trabalhos, no entanto, para afunilar a busca agregamos o descritor “PARFOR”, assim encontramos quatro (4) dissertações. Neste processo, ao aplicar o descritor “egressos de Pedagogia”, encontramos 56 trabalhos. Houve a necessidade de realizar uma tarefa minuciosa de análise dos títulos, para que pudessem ser selecionados trabalhos relevantes para este artigo. Assim, todos aqueles que não se aproximavam do objeto em questão foram excluídos. Diante deste percurso, após selecionados os trabalhos e realizamos seu escrutínio.

A formação docente na atualidade deve oportunizar a construção e atuação de futuros profissionais com ações inclusivas. Nesta conjuntura, o intento foi realizar a análise das produções científico-acadêmicas e neste processo galgar sustentação teórica e conhecer o que se tem investigado sobre a temática em estudo, além de obter lentes teóricas que possam auxiliar na investigação proposta. Foram selecionadas e analisadas cinco (5) publicações que contemplassem os objetivos da presente pesquisa. O Quadro 2 apresenta as pesquisas em ordem de discussão:

Quadro 2 – Produções selecionadas para análise

Autor (a)	Título	Ano	Tipo	Instituição
PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza	Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem	2016	Dissertação	UTFP Londrina
ANJOS, Juliane Corrêa dos	Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos	2013	Dissertação	PUC São Paulo
BONAT, Ana Paula Goulart	Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente	2020	Dissertação	UFPEL
MIRANDA, Helga Porto	Formação dos Professores em Exercício: aprendizagens docentes, (Re)descobertas da Prática Pedagógica	2021	Tese	PUC São Paulo

HERMES, Simoni Timm	Educação especial e educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea	2017	Tese	UFSM
------------------------	--	------	------	------

Fonte: Elaboração da autora (2023).

A primeira produção analisada é intitulada “Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem” de Jacqueline Lidiane de Souza Prais (2016). Esta investigação evidencia como questão central de sua pesquisa a seguinte indagação: “De que maneira a ação didática, como estratégia formativa de docentes para inclusão na licenciatura em Pedagogia, pode contribuir no planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem?” (Prais, 2016, p. 22). Tal questão norteia a dissertação que passa a buscar através dos processos metodológicos, responder e trazer para a análise questões pertinentes ao fazer docente, tendo como uma de suas orientações o Desenho Universal para a Aprendizagem.

Como objetivo geral a dissertação busca “interpretar as contribuições advindas de uma ação didática formativa com licenciandos do curso de Pedagogia, no que diz respeito ao planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do DUA” (Prais, 2016, p. 23). Neste processo a pesquisadora analisou as influências decorrentes da implementação da Unidade Didática, em questão sob um programa de extensão, envolvendo 40 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Já como objetivos específicos (fator de maior tangência ao presente Estado da Arte) a autora especifica:

examinar os fundamentos da estruturação do ensino inclusivo, avaliar a capacitação inicial de educadores para a inclusão na política educacional vigente, introduzir os conceitos subjacentes ao Desenho Universal para a Aprendizagem com base na identificação dos embasamentos teóricos e práticos referentes à organização pedagógica na educação inclusiva, bem como apresentar e avaliar os desfechos da aplicação do recurso educacional desenvolvido – a Unidade Didática – enquanto atividade de instrução no contexto formativo (Prais, 2016, p. 23).

O estudo em análise baseou-se na pesquisa de campo de forma colaborativa, sendo de natureza aplicada. Quanto ao tratamento dos dados, a pesquisadora optou por uma modalidade mista sendo classificada como combinação de dois métodos: qualitativo e quantitativo. Em relação aos objetivos da pesquisa, são de natureza

exploratória explicativa. Inicialmente buscou informações em diversas fontes escritas e digitais, como base para estruturar as demais etapas. Os dados foram gerados de variadas formas e organizados em “episódios”¹⁴ que analisaram o processo por diferentes estratégias. O primeiro foi a Unidade Didática, que iniciou com a avaliação dos conhecimentos prévios das participantes no início do curso em análise. A partir deste ponto, acompanhou-se a evolução da aprendizagem em relação ao domínio dos conceitos pertinentes ao tema, conforme os encontros e estudos que delinearam as abordagens pedagógicas, a aplicação de recursos didáticos e a configuração dos ambientes de aprendizagem. A partir desta análise, os dados de Prais (2016), neste ponto demonstraram que ao longo do curso, tornou-se evidente a apreensão por parte dos educadores em relação à prática da inclusão educacional, sendo a principal razão apontada a carência de embasamento pedagógico adequado.

Com os outros três episódios seguintes, a autora buscou explorar a área da inclusão educacional como ponto de partida, com foco específico na análise da formação dos/as professores/as. Nesta abordagem, direcionou atenção para a formação inicial, com um enfoque particular nos/as estudantes de licenciatura de Pedagogia. Foram analisados parâmetros de satisfação e eficiência de métodos de ensino e aprendizagem, apropriando-se de mecanismos digitais de comunicação, como o Facebook ® e Whatsapp ®. Um importante ponto visto e quantificado na pesquisa foi quanto a um curso de extensão voltado àqueles que se encontram durante a formação inicial. Os resultados foram extremamente conclusivos, acerca da aceitação e necessidade dos/as participantes. A grande maioria julgou como necessária a implementação de métodos ativos e diversos no processo de educação do próprio corpo docente.

Em suas considerações finais, a autora apontou que a pesquisa ressaltou o apreço pela singularidade dos/as participantes, enfatizando um enfoque coletivo na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais. Tal abordagem ficou notável na elaboração dos planos de aula, onde se valorizou tanto a colaboração conjunta quanto às ações individuais para alcançar os objetivos. Como declarado na avaliação da atividade de ensino, a relevância do trabalho em equipe é sublinhada como uma

¹⁴ O termo ‘episódio’ aqui se refere à seção. E foi utilizado pela própria autora da dissertação em análise nesse artigo.

demonstração do entendimento de que o engajamento no curso foi motivado por interesses pessoais e únicos, que ao longo do processo se entrelaçaram com os das demais colegas de turma, guiados por fundamentos legais e pedagógicos ligados à inclusão educacional na formação docente.

A pesquisa de Juliane Corrêa dos Anjos (2013), denominada “Formação de Professores no curso de Pedagogia/PARFOR: Desafios contemporâneos” tem como discussão a relação existente entre professor e o currículo. A autora ressalta em suas primeiras seções que esta relação – entre o professor e o currículo – é um aspecto fundamental no contexto educacional, e especialmente, relevante no âmbito do PARFOR, dadas as especificidades deste Programa. Neste sentido, a autora apresenta os objetivos específicos, para elencou para contemplar o seu objeto de investigação: “a) fundamentar a formação universitária inicial e contínua de professores e o currículo na contemporaneidade; b) apresentar o surgimento do PARFOR no Brasil; c) identificar especificidades dos alunos e possibilidades de atuação num curso de Pedagogia/PARFOR” (Anjos 2013, p. 20). A focalização deste estudo reside em constituir e elencar o seu tema principal – O PARFOR, que é um Programa estratégico, e nas palavras da autora, visa aprimorar a formação dos/as professores/as que atuam na educação básica, promovendo sua qualificação por meio de cursos de licenciatura e programas de formação continuada. No contexto desta iniciativa, a relação entre o professor e o currículo se torna crucial.

São conceituados dois tipos de currículo, mas que culminam na ideia de que o currículo é o conjunto de conteúdos, competências e práticas que compõem a experiência de aprendizado dos/as alunos/as. No entanto, é importante demarcar que a relação professor e currículo, vai além da mera transmissão de informações. O professor é um mediador que desempenha um papel ativo na seleção, adaptação e implementação do currículo, considerando as necessidades dos/as alunos/as, o contexto da escola e as abordagens pedagógicas eficazes. No caso do PARFOR, esta relação ganha ainda mais destaque, uma vez que, os/as professores/as cursistas estão sendo capacitados para atender às demandas de uma Educação Inclusiva e de qualidade. O Programa busca preparar os/as educadores para lidar com a diversidade de estudantes, incorporando estratégias pedagógicas que consideram diferentes estilos de aprendizagem, necessidades especiais e contextos sociais e culturais.

Assim, a pesquisa pondera que a relação entre professor e currículo no contexto do PARFOR envolve não apenas a construção de conhecimentos, mas também a adaptação do currículo às características dos/das alunos/as e à realidade das escolas. Os/as professores/as são desafiados a desenvolver uma abordagem flexível e sensível às necessidades dos estudantes, garantindo uma Educação Inclusiva, participativa e significativa. Isso requer uma compreensão profunda dos princípios do currículo e a capacidade de adaptá-los, de maneira reflexiva e competente.

A metodologia da pesquisa estava ancorada na abordagem qualitativa, foi embasada principalmente nos aspectos bibliográficos e análise documental. Além disso, incorporou elementos típicos de um estudo de caso, beneficiando-se de a circunstância da pesquisadora estar envolvida no curso, que é o próprio foco da investigação. Dessa forma, tornou-se viável explorar determinados aspectos do objeto de estudo com base nesta vivência direta; o que fora muito bem explorado na dissertação.

Na primeira seção, foi constatado que o termo "formação de professores" emerge como mais apropriado para se referir ao aprimoramento profissional do/a educador/a, uma vez que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, sem um ponto final. Assim, a formação profissional deve acompanhar essa trajetória ininterrupta, ao longo de toda a vida. Além disso, a adoção do termo "formação de professores" busca substituir abordagens tecnicistas, como "treinamento" ou "reciclagem". Nas considerações finais, Anjos (2013) ressalta que um aspecto essencial a ser destacado sobre a formação de professores/as, conforme discutido ao longo do estudo, habita na necessidade de ter em mente que o objetivo primordial da formação é promover uma mudança substancial na aprendizagem dos/das alunos/as. Portanto, o foco da formação docente é assegurar uma efetiva progressão na aprendizagem destes. A principal aspiração de um Programa de formação de professores/as deve ser, aprimorar a qualidade da experiência educacional do aluno, assegurando que esta aprendizagem se realize de maneira significativa.

A pesquisa "Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente" de Ana Paula Goulart Bonat (2020), introduz a ideia de práticas de recém-formados que também é um cerne do Estado da Arte deste trabalho. Os propósitos do estudo englobaram a avaliação das

manifestações das docentes no contexto da sala de aula, a investigação do emprego de conhecimentos docentes nos estágios iniciais da carreira, a identificação de pontos cruciais na percepção das professoras a respeito do ofício docente e a análise dos obstáculos enfrentados durante sua atuação na sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória e teve como objetivo geral “compreender como as professoras iniciantes vão se constituindo e se identificando profissionalmente” (Bonat, 2020, p. 17).

Na primeira parte da produção a autora formula a ideia de que a exploração da gênese e construção dos conhecimentos docentes, tem se apresentado como uma ferramenta substancial, para compreender as práticas pedagógicas e a maneira pela qual os educadores moldam sua identidade profissional. Através da análise de literaturas, a autora expõe que a formação dos saberes docentes geralmente ocorre no próprio contexto da prática, gerando uma interdependência entre os saberes desenvolvidos e seu impacto na construção da identidade docente.

Os estudos realizados na pesquisa tornam notável a variedade de literaturas ao procurarem identificar os variados saberes subjacentes à prática educativa. Essa tendência de pesquisa passa a reconhecer o/a professor/a como detentor de um conhecimento e uma ação próprios, dando origem à necessidade de explorar os saberes fundamentais que os/as professores/as possuem sobre suas próprias práticas. Os educadores, por meio de suas experiências e dos processos de formação enraizados em seu ambiente de trabalho, possuem e geram conhecimentos distintos. Como profissionais da educação, eles/as concebem estratégias de ensino para melhor concretizar seus objetivos.

Durante a análise, a autora constatou que as professoras indicaram, embora de forma sutil, que suas experiências pessoais e os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica desempenharam um papel auxiliar na resolução de desafios enfrentados em ambiente escolar. Esta moderação em sua expressão pode decorrer do estágio inicial da carreira docente, levando-as a considerar que ainda estão em processo de construção de um repertório de saberes e conhecimentos que não atingiram pleno reconhecimento. Ao mesmo tempo, percebe-se que a cada dia, a cada obstáculo superado e a cada momento de reflexão, estão gradualmente moldando suas abordagens individuais e a maneira como se identificam com a prática docente, em sala de aula.

Em suas considerações finais, Bonat (2020), tornou evidente que as docentes fundamentam suas práticas na compreensão de que é essencial conhecer (ou reconhecer), o contexto escolar e socioeconômico-cultural de seus alunos/as, a fim de desenvolver abordagens pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Estas manifestaram uma inquietação legítima em relação a essa questão.

Na sequência apresentamos o trabalho denominado “Formação dos Professores em Exercício: aprendizagens docentes, (Re) descobertas da Prática Pedagógica”, de Helga Porto Miranda, tese apresentada em 2021 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A autora apresenta em sua tese a proposta de reflexão sobre a formação dos professores do PARFOR, que são docentes em escolas da educação básica. Este tem a perspectiva de compreender os significados deste Programa da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), bem como contribuições nessa a (re)construção da prática pedagógica. Após descrever sua trajetória acadêmica e apresentar as indagações que deram origem a esta tese, são apresentados os objetivos e nesse ponto referencial ficou marcante a importância de utilizar este material para análise e composição do artigo. E para elucidar as indagações, o objetivo geral do citado trabalho perquire “Analisar os significados e contribuições da formação dos professores acadêmicos da Parfor/Uneb, para a (re) construção da sua prática pedagógica” (Miranda 2021, p. 24).

Fica explícita a importância do PARFOR quando a autora anuncia na primeira seção o percurso metodológico em que discorre sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, no município de Gentio do Ouro/BA desenvolvido através do PARFOR. Os sujeitos foram escolhidos pelo critério de serem professores/as cursistas e egressos/as do Programa em questão. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e traz também uma revisão de literatura e análise documental. Para tanto, foi escolhida a entrevista semiestruturada que teve como respondentes, coordenadores e a assessoria técnica do Programa PARFOR, professores formadores. Utilizou-se ainda de grupos de discussão com os professores acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/Uneb, para compreender o processo formativo, os significados da formação pessoal e profissional.

No processo da construção a autora traz em cada uma das etapas com clareza, a importância de retratar os conflitos inevitáveis que acontecem diante da formação inicial com as vivências e experiências dos docentes e a prática pedagógica. Desse

modo, retrata a realidade em diferentes perspectivas, onde anuncia o olhar do pesquisador e da realidade pesquisada. Sempre lembrando da complexidade do processo de ensinar e aprender. No decorrer das seções vêm à tona questões fundamentais que fazem parte da formação profissional e que, segundo Miranda (2021), as mudanças desta formação acontecem não só no meio escolar, mas na comunidade a que pertencem, na sociedade e essas mudanças que a formação acadêmica pedagógica traz influência inclusive na maneira pessoal de ser e agir. Ainda neste aspecto, há inferência que “[...] ser um professor implica em uma variedade de experiências formativas que independem do processo de institucionalização do saber” (Miranda, 2021, p. 107). Nesta lógica, inferimos a relação entre a formação de egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia que estão em atividade nas escolas inclusivas, lembrando que a teoria e a prática se fundem no exercício do fazer pedagógico e é uma construção contínua apresentando inúmeros re(começos) em que conhecimento e vivência se entrelaçam. Em suma, entre ir e vir até que sejam incorporadas conscientemente no indivíduo.

Ao apresentar as considerações finais a autora retoma o seu objetivo e afirma que no decorrer da pesquisa as inquietações existentes, fora em parte tomando novos rumos, desta forma a aprendizagem inicial foi perceber que o PARFOR tem chegado aos interiores e mesmo diante dos desafios, tem mudado vidas através dos professores/as que chegam nas suas escolas com novas vivências e atitudes realmente incorporadas no fazer pedagógico por uma educação de qualidade. E finaliza assegurando que ao se aproximar das comunidades, saindo de seus muros, a universidade cumpre seu papel social, transformando realidades, inclusive da própria universidade que se reconstrói a partir das práticas vivenciadas pelos seus professores na pesquisa e na vivência de programas como o PARFOR.

Na esteira deste debate, evocamos o trabalho denominado “Educação especial e Educação Inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea”. Trata-se de uma tese de autoria de Simoni Timm Hermes, defendida em 2017. Este traz reflexões sobre a Educação Especial e a articulação com a Educação Inclusiva, incluindo o processo e formação de professoras¹⁵ Tem como objetivo geral “[...]

¹⁵A autora explica que, por uma questão de estratégia, utiliza a noção de professora ou professoras no feminino para marcar o processo de feminização do magistério nos últimos anos. Que não se trata de excluir o masculino.

compreender a articulação da Educação especial com a educação inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras” (Hermes 2017, p. 31).

A autora está imbuída em mapear a Educação Especial e Educação Inclusiva e faz isso, analisando o processo de modelação de professoras nas salas de aula de ensino regular em escolas ditas inclusivas, problematizando o contexto histórico com a realidade da escola contemporânea. Desenvolve em sua tese a construção de sua trajetória profissional, as inquietações, os caminhos que a levaram a seguir a senda metodológica, trazendo questões históricas culturais de modo a contextualizar esse trajeto. E faz três apontamentos importantes: A) As diferenças entre Educação Especial, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. B) A noção de docência inclusiva que perpassa pelo entendimento de Educação Especial e é por onde se constrói inclusão. D) A noção de escola contemporânea no sentido de lugar de vivências, entendimentos e práticas relacionadas não somente a aspectos disciplinares, mas de relação temporal de seus partícipes. Dessa maneira clarifica as intenções e os caminhos que foram percorridos na construção da tese.

Metodologicamente este trabalho está organizado dentro dos princípios Foucaultianos, em que a subjetividade dos fatos é utilizada como uma ferramenta analítica central de subjetivação. Sendo possível inserir nesse entendimento que as noções de governamentalidade, neopolítica, sujeição social e servidão maquínica, foram sendo apropriadas como tangenciais nesta problematização. A análise documental se fez presente na pesquisa de campo, bem como entrevistas narrativas. E assim explicita a escolha dos processos metodológicos baseados na caixa de ferramentas do filósofo Foucault:

Nesse sentido, entende-se a potencialidade da noção de subjetivação numa prática de pesquisa de inspiração genealógica, com o objetivo de compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras (Hermes, 2017, p. 53).

No desenvolvimento da tese e na seção conclusiva denominado pela autora de “Finalizações possíveis”, percebe-se que o aparato teórico-metodológico possibilitou à autora apontar aspectos conclusivos no que tange à articulação própria e necessária entre Educação Especial com a Educação Inclusiva. Também aponta que a docência

inclusiva surge no seio da vivência profissional das professoras de Educação Especial e das salas comuns e regulares. Percebemos que é preciso ocorrer uma mobilização em prol da inclusão escolar e que todos possam buscar como objetivo comum, possibilitar a socialização das aprendizagens que no conjunto das ações a serem desenvolvidas está a formação continuada de professoras. Deste modo, ocorrerá a construção das competências que não devem ser exclusivas das professoras, e sim de toda equipe que vivencia o espaço escolar.

Com base nas análises realizadas registramos que, no momento contemporâneo são percebidas diferentes situações que merecem um direcionamento sistematizado no campo educacional, sendo assim, é latente a necessidade de atender as diversidades que estão em sala de aula. Por isso o processo de formação docente carece em agregar de forma consistente construções que viabilizem o fazer pedagógico no âmbito da inclusão escolar. Assim, diante da complexidade que é ensinar com maestria e respeito às diversidades culturais, faz-se necessárias reflexões sobre esta pauta.

Tais pontos precisam ser reforçados, sobretudo, em egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que apresentam em si suas particularidades acerca das metodologias de ensino. Nesse contexto, é imperativo fornecer a estes/as educadores/as, as ferramentas e o conhecimento essenciais para lidar eficazmente com essas situações em sala de aula. Isso abrange tanto os aspectos pedagógicos, quanto a maneira de abordar os desafios comportamentais que frequentemente surgem.

Isto posto, a partir do escrutínio dos trabalhos analisados afirmamos que torna-se essencial capacitar os/as professores/as que estão sendo formados. Neste contexto, conhecimentos sólidos e práticas que possam garantir que eles/as estejam preparados para enfrentar as demandas da diversidade de alunos/as de forma efetiva e inclusiva, são primordiais. No que se refere ao desenvolvimento do curso em si, de acordo com Anjos (2013, p. 61), “[...] um quadro de desenvoltura do Curso de Pedagogia, que promova uma “aprendizagem prática significativa aos futuros docentes, depende em sua totalidade de vários fatores””. A estratégia usada na citação acima é exemplo de prática associada que é apreendida em desenvolvimento propício do próprio curso.

Ao nos direcionarmos para os trabalhos a partir de uma análise mais abrangente, experiências, competências e obstáculos enfrentados por estes profissionais, revelou a partir dos resultados obtidos, a necessidade contínua de aprimorar os programas de formação, a fim de garantir que os/as educadores/as estejam bem equipados para atender às necessidades diversificadas de seus alunos/as. A convergência entre teoria e prática para a promoção da inclusão emergiu como uma diretriz central para capacitar os/as educadores/as, a criar ambientes acolhedores, que promovam a participação ativa e o desenvolvimento integral de todos os/as estudantes, independentemente de suas diferenças.

Nesse contexto, enfatizamos a relevância dos trabalhos ora analisados para colaborar nas futuras investigações, alguns com aproximações que permitem enveredar com mais segurança os caminhos percorridos por outros/as autores/as. Outros com o aprofundamento em formações que priorizam a adaptação curricular, a comunicação eficaz e a gestão de comportamentos, proporcionando uma base sólida para abordagens pedagógicas inclusivas. De diferentes modos, estas produções colaboraram para enriquecer a temática da formação docente entremeada ao campo da inclusão e nos permitem identificar outras possibilidades, para aprofundar as discussões e buscar respostas para o fenômeno em discussão. Diante dos desafios em constante evolução no campo da Educação Inclusiva, insta-se a uma colaboração contínua sobre problematizações oriundas de instituições de ensino superior e nas escolas da educação básica, visando a uma formação docente cada vez mais eficaz.

Em suma, torna-se condição *“sine qua non”*¹⁶ que os cursos de graduação tenham em seus propósitos de formação a intenção de realizar aprofundamentos de natureza filosófica, no que concerne ao sentido da profissão e conhecimento do fazer pedagógico em diferentes perspectivas, e aqui ressaltamos a inclusão escolar. E através da práxis mover o conhecimento que circula nos diversos tipos de currículos incrustados na prática, muitas vezes não reflexiva. Em cada um dos trabalhos analisados foi possível estreitar o conhecimento advindo das aprendizagens adquiridas no que se refere a Educação Especial Inclusiva, permanecendo na certeza de que ainda há caminhos a serem percorridos para que tenhamos na educação o

¹⁶ *Sine qua non* é uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. É uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial.

centro do desenvolvimento da verdadeira inclusão. Frisamos ainda, a relevância de aprofundamentos e internalização de mudanças comportamentais, para quebrar os paradigmas excludentes sobre a Educação Especial e inclusiva que ainda permeiam a educação brasileira no verdadeiro local de mudanças, o “chão da escola”.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS A PARTIR DO GERMINAR DA FORMAÇÃO DOCENTE



*não posso ouvir.....
mas percebo as batidas de um coração.
não posso ver.....
mas sinto a luz do brilho do sol
não posso andar.....
mas cheguei até você.
não posso falar....
mas me entende quem me ve.
aquilo que falta em mim
não impede que eu seja feliz.
canto e danço
pinto e bordo
assim, porque Deus quis
saiba
que o ver, o andar, o ouvir, o falar
não são necessidades especiais
Brasil
me olhe de frente
e venha pra rua
me inclua nos seus ideais*

*BRASIL, BRASIL, BRASIL
me inclua nos seus ideais*

BRASIL!!!

*(Música: Nada impede que eu seja feliz
Cantora: Leci Brandão)*

A música *Nada impede que eu seja feliz*, interpretada por Leci Brandão, ecoa como um convite sensível para repensarmos o modo como temos enxergado — ou deixado de enxergar — os sujeitos que constituem a escola brasileira. Nos versos em que a ausência de uma função sensorial ou motora, é ressignificada pela potência do sentir, do ser e do existir, revela-se uma dimensão profundamente humana que fundamenta o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Quando a letra afirma: *“aquilo que falta em mim/não impede que eu seja feliz”*, anuncia-se uma ruptura com relação às perspectivas capacitistas que historicamente atravessaram a educação. Há, ali, um deslocamento necessário das limitações impostas por olhares externos, para as possibilidades reais que emergem quando os sujeitos são reconhecidos em sua integralidade. Essa compreensão converge com a concepção de inclusão como direito humano inegociável, que não se restringe ao acesso, mas se estende à participação, à aprendizagem e ao pertencimento.

Além disso, o refrão que clama *“Brasil, me olhe de frente e venha pra rua, me inclua nos seus ideais”* interpela não apenas o Estado, mas todos nós — docentes, gestores/as, comunidade escolar — sobre a urgência de assumir o compromisso ético e estético da inclusão. Trata-se de um chamado para que a educação não se limite a políticas documentadas, mas se concretize em práticas cotidianas que rompam silenciosamente com exclusões normalizadas. Assim, ao iniciarmos esta seção, a música de Leci Brandão funciona como metáfora e como denúncia, ela revela as potências que emergem quando o olhar é ampliado e quando a escola se reposiciona como espaço de vida, expressão, voz e presença. Esta reflexão se articula diretamente ao foco desta investigação, pois compreender práticas pedagógicas inclusivas exige, antes de tudo, reconhecer o que são as relações humanas – e não apenas as metodologias – que tornam a inclusão possível. Dessa forma, a canção nos convida a adentrar a seção com sensibilidade, deixando que a poesia abra trilhas para a análise acadêmica e reafirmando que práticas inclusivas entrelaçadas à

formação docente são, sobretudo, compromisso com o direito de todos e todas, de serem felizes no lugar em que aprendem.

A Educação Inclusiva tem se configurado um tema de extrema relevância na atualidade, em particular, diante das demandas que vêm se apresentando neste contexto. É um imperativo refletir sobre diferentes dimensões que busquem promover inclusão, tais como, processo formativo docente, sua necessária articulação com esta política necessária na nossa sociedade, além de métodos inclusivos que possam proporcionar um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, capacidades ou diferenças, é essencial. Nesta lógica, a seção em tela tem o intuito de debater na subseção 3.1 intitulada: Situando a Educação Inclusiva no âmbito da formação docente, dialoga sobre esta articulação para termos elementos discursivos, com vistas a oportunizar formação de docentes numa perspectiva holística, que possa abarcar às diferenças. Na continuidade nos propomos na subseção 3.2 pautar uma discussão sobre práticas pedagógicas, traçando algumas reflexões sobre esta temática, trazendo à luz seu foco principal, isto é, aprendizagens consistentes ao público-alvo da Educação Especial.

3.1 Cultivando a Educação Inclusiva no âmbito da formação docente

*“É preciso ter esperança do verbo esperar”
(Paulo Freire, 1992, p. 11).*

Somos convocados a compreender a Educação Inclusiva como um exercício permanente de esperança ativa, que se constrói no movimento do ‘esperançar’ e não na espera passiva por mudanças. No âmbito da formação docente, cultivar a Educação Inclusiva significa assumir uma postura ética e política, comprometida com a valorização das diferenças, reconhecendo que o processo formativo se dá na relação com o outro e na abertura ao diálogo. Essa perspectiva implica compreender a inclusão não como prática pontual ou prescrição normativa, mas como princípio orientador da docência, que se fortalece a partir da reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e das experiências vividas nos espaços formativos. Assim, esta subseção propõe discutir como a Educação Inclusiva vem sendo cultivada na formação docente, destacando práticas, saberes e posturas que, ao serem nutridas, contribuem para a construção de ambientes educativos mais justos, acolhedores e humanizadores.

Compreendemos que, embora vários desafios surjam a cada dia, mudanças de aceções são perceptíveis, houve avanços com relação ao entendimento sobre especificidades do público-alvo da Educação Especial, neste sentido é possível inferir que, em parte:

[...] a escola inclusiva reconhece e responde às necessidades de seus alunos, acomodando tanto os estilos, como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (Brostolin; Souza, 2023, p. 2).

Registramos que este é um processo em contínua construção, pois, os/as estudantes que estão na escola, apresentam modos diferentes de aprender, seus estilos e peculiaridades devem ser reconhecidos e respeitados. Assim sendo, cabe à escola estar em constante transformação, movimentando-se para atender as demandas com equidade e respeito às diferenças. Este ponto vai ao encontro da proposta da Educação Inclusiva, pois esta “[...] não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral independente de sua condição” (Silva, 2014, p. 40). Desta forma, é necessária a assimilação que este movimento é complexo e de responsabilidade de toda comunidade escolar, inclusive no que se refere a mudanças internas pessoais individuais e comportamentais a respeito da inclusão.

É notório que existem desafios que são visíveis e outros invisíveis para a promoção da inclusão. Ambos precisam ser desvendados, repensados e modificados. A escola é um espaço essencial para formação profissional, uma vez que a prática e a vivência possibilitam a busca de caminhos para o enfrentamento dos desafios coletivos. Porque não se trata apenas de adaptá-la para quem precisa de atendimento especializado. A amplitude está centrada no todo, vai além de métodos, técnicas, avaliação e procedimentos, se trata de proporcionar uma educação integrada. Neste viés, destacamos aqui a ideia de Adorno (2000, p. 141-142), que converge com o pensamento defendido neste trabalho sobre a consciência verdadeira de inclusão.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas

emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Assim, compreendemos que, para a concretização da Educação Inclusiva as ações não devem ser meramente adaptativas para receber, e sim, devem proporcionar desenvolvimento humano, significativo, dando condições para que todos/as sejam emancipados/as. Nessa conjuntura, os/as profissionais da educação têm tarefas cruciais na efetivação deste processo e devem desempenhar um papel significativo na implementação das práticas inclusivas nas escolas. Em primeira análise, é possível afirmar que as responsabilidades de um pedagogo envolvem a necessidade de uma visão ampla sobre seu compromisso com a Educação Inclusiva, visto que, este é um dos princípios e desafios fundamentais da educação contemporânea. Avultar esta visão permitirá a este/a profissional entender que seu trabalho não se limita a ensinar conteúdos acadêmicos, mas, sobretudo, criar ambientes que acolham e levem em conta a diversidade da sua sala de aula.

Ao trazer à tona a temática da inclusão reforçamos sua relevância e vinculação direta com a formação docente, pois, com base nas discussões atuais e legislações (Brasil, 2008; 2015), são necessárias estratégias para que a inclusão ocorra no contexto educacional. Assim sendo, o/a professor/a como um ator social que está diretamente envolvido no processo de formação de crianças, jovens e adultos, como um mediador da aprendizagem, tem sido cada vez mais chamado/a a atender esta demanda que é um direito de todos. Por se tratar também de uma política pública nacional que necessita ser efetivada no âmbito escolar, a temática da inclusão escolar deve ser pauta de debates e construção de conhecimentos no decorrer de sua formação inicial e continuada de docentes. Neste ponto consideramos pertinente acentuar que:

Partimos do princípio de que inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral (independente de sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem (Silva, 2014, p. 40).

Diante do exposto anteriormente reforçamos que, compreender o que significa incluir é primordial para não incorrermos em equívocos, sobre como deve ser este processo e que mecanismos são importantes para sua efetivação. Atentar para as características, para o processo que requer o conhecimento sobre os diferentes

públicos, a participação plena de todos, desde a socialização às aprendizagens em sala de aula, bem como ações a serem fomentadas para que todos/as possam participar, são alguns pontos a serem trazidos para a discussão.

Consideramos fundamental a retomada destes aspectos, principalmente porque, embora avanços tenham ocorrido desde o momento em que o Brasil assumiu o compromisso de promover a inclusão, em particular a partir de 1994, quando foi signatário da Declaração de Salamanca, ainda temos um caminho longo a ser percorrido para que o ideal seja concretizado. Mas, aos poucos as escolas têm buscado se preparar para incluir crianças, adolescentes e adultos que possuem alguma deficiência. Existem legislações que asseguram o direito à educação, tais como, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, que tratam sobre a inclusão em diferentes setores da sociedade e em âmbito educacional. Referente ao contexto da educação a LBI (2015) expressa que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Nessa lógica, é imprescindível que haja a preparação por parte de todos/as aqueles/as que fazem parte desse processo. Nesse sentido, Dourado (2016), destaca que a formação em nível superior de profissionais da educação básica no Brasil é um desafio, e, apesar do que se tem proposto para a solução deste problema, os dados ainda revelam a presença de professores/as sem formação nas escolas. De acordo com o exposto a seguir:

Os indicadores do Censo revelam a existência de mais de 2 milhões e 100 mil professores dos quais 24,8% não possuem formação em nível superior. Romper com esse desafio está a requerer do Estado brasileiro política pública orgânica direcionada à melhoria da formação desses profissionais que valorize a construção coletiva dos projetos pedagógicos articulados às instituições de educação básica e superior (Dourado, 2016, p. 29).

O autor também ressalta a importância das universidades públicas e comunitárias neste processo formativo, salientando a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Sobre tal necessidade, Dourado (2016, p. 29) ainda coloca que “De igual modo, é necessário enfatizar a importância das universidades públicas na

orientação e efetivação de processos formativos construídos a partir da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão”.

Ocorre que, existe a necessidade de criarmos propostas para a formação de profissionais da educação e o entendimento de que há necessidade premente de políticas públicas nacionais que priorizem a formação, para que o/a professor/a tenha possibilidade de desenvolver habilidades e competências. Além disso, é importante refletir que tais formações devam capacitar para essa realidade que se apresenta nas escolas inclusivas. E, ao mesmo tempo, que as formações inicial e continuada possam ser lapidadas, adensando assim a profissionalização docente. Neste sentido, para que as escolas tenham profissionais qualificados/as para atuar com as diferenças, ao longo do curso superior, é fundamental oferecer uma formação que aborde conceitos sobre inclusão, diversidade, acessibilidade, adaptação curricular, entre outros de igual importância, bem como estimular a reflexão sobre a essencialidade acerca do reconhecimento, valorização e respeito às singularidades de cada aluno/a. Para Lobato (2019, p. 2):

O término do curso de Pedagogia assinala o momento em que se deixa de ser formalmente aluno para ingressar na vida profissional docente. Justamente por ser um momento de transição, cabe estudar como se dá o ingresso no magistério, como se constrói e consolida-se a profissionalidade docente.

De modo que, o processo formativo vivenciado, com suas diferentes nuances deve fomentar a construção de profissionais que poderão buscar meios para atender o alunado, independente de suas condições. Isto posto, ao longo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, temáticas que alicercem o fazer pedagógico inclusivo devem ser mediadas para que o/a egresso/a deste curso, adquira a imbricação teórico-prática necessária para seu laboro.

Contudo, muitos são os desafios existentes para oportunizar uma trajetória formativa consistente. Na esteira deste debate, a argumentação de Bernadete Gatti, nos auxilia nesta discussão, ao pontuar que:

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível

como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave (Gatti, 2017, texto digital).

Apesar da descrição de Gatti soar genérica (incluindo todos os pilares e camadas de uma educação de qualidade), suas ideias podem ser perfeitamente aplicadas quando se fala de inclusão escolar e demais atuações profissionais de egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Neste ponto, consideramos oportuno reforçar que a inclusão também deve caminhar rumo à compreensão de uma mudança comportamental de entendimento e compreensão que gera atitudes inclusivas. Esses desafios na realidade significam dizer que, em todas as escolas, de todos os lugares, seja possível que a educação aconteça diante da perspectiva inclusiva de modo internalizado. Para tanto, professores/as devem ter formação teórico-prática desenvolvidas em um ambiente de construção coletiva, de partilha, direcionados/as a alunos/as reais, em que planejamentos, estratégias e metodologias de ensino de fato se aproximem das múltiplas realidades das salas de aula.

Seguindo este argumento, reforçamos que a formação docente deve priorizar a construção de uma Educação Inclusiva, identificando as contribuições e lacunas que ainda precisam ser superadas para garantir o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diversidades. Ao compreender os desafios e avanços nessa área, poderemos vislumbrar caminhos para aprimorar a formação docente e fortalecer o compromisso com uma Educação Inclusiva, com equidade e de qualidade para todos.

A Educação Inclusiva exige também que se tenha clareza sobre as diferenças presentes em sala de aula, sendo assim, este é um ponto primordial que deve ser trabalhado, focando nos aspectos teóricos, nas práticas pedagógicas, nos valores culturais e sociais, dando sentido diante deste contexto mais amplo que se encontra a inclusão. Com efeito, esta deve ser compreendida por meio de estudo cíclico, a fim de influenciar os processos educativos formais e que são referenciais concretos. Com base nessa premissa, partimos do princípio de que há uma necessidade constante de repensar a formação desses profissionais, bem como a prática destes no chão da escola. As reflexões advindas das tarefas desenvolvidas ao longo do curso de formação de professores/as devem proporcionar não só reflexões teóricas, mas ações práticas a fim de que possam, na atuação profissional, ter condições de compartilhar

conteúdos, trazendo o processo reflexivo de inserção inclusiva, entendendo a sociedade em que vivemos como plural e democrática.

A base legal da Educação Inclusiva no Brasil foi recentemente fortalecida com a promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Este decreto consolida um marco normativo voltado à efetivação do direito à Educação Inclusiva, em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2009) e pela LBI (2015).

O referido decreto reafirma que a Educação Especial deve ser ofertada de forma transversal, permeando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e não como um sistema paralelo ou substitutivo. Nesse sentido, assegura a disponibilização de recursos, serviços e apoios necessários para garantir a participação, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação, prioritariamente em classes e escolas comuns da rede regular de ensino.

A alteração normativa promovida posteriormente pelo Decreto nº 12.773/2025 reafirma e amplia essas garantias, com destaque para a expansão de direitos e para a ênfase na qualificação de profissionais da educação. Ponto este que dialoga com a discussão empreendida até o momento, além do reconhecimento da centralidade da formação docente para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Tal movimento normativo evidencia a compreensão de que a efetivação da inclusão escolar depende não apenas de dispositivos legais, mas também de investimentos contínuos na formação inicial e continuada, no planejamento pedagógico e no apoio institucional às escolas.

A publicação destes decretos responde à necessidade de atualizar, consolidar e fortalecer juridicamente a política de Educação Especial no país, superando lacunas, ambiguidades e inseguranças normativas que, ao longo dos anos, permitiram interpretações e práticas alinhadas a modelos segregadores. Embora a LBI (2015), já assegurasse o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, persistiam disputas conceituais e institucionais quanto à organização da Educação Especial. Nesse contexto, o novo marco normativo reafirma, de forma explícita, que a inclusão constitui a diretriz central e obrigatória da política educacional brasileira.

Além disso, convém ressaltar que, ambos os decretos se inserem em um cenário histórico marcado por tensões entre concepções inclusivas e segregadas de escolarização. Ao reafirmar o compromisso do Estado brasileiro com a Educação Inclusiva, o texto legal explicita que a Educação Especial deve ocorrer de maneira articulada ao ensino comum, fortalecendo a ideia de transversalidade e rompendo com a lógica de sistemas paralelos.

Outro aspecto relevante do Decreto nº 12.686/2025 refere-se à estruturação de uma Política Nacional articulada e permanente, por meio da criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Essa iniciativa visa promover maior coordenação entre União, estados e municípios, assegurando continuidade das ações, padronização de diretrizes e maior efetividade na implementação das políticas públicas educacionais.

O decreto supramencionado também reconhece que a inclusão escolar não se restringe ao acesso formal à matrícula, mas envolve a garantia de condições reais de participação, permanência e aprendizagem. Para tanto, reforça a oferta de recursos pedagógicos, serviços especializados, acessibilidade arquitetônica, comunicacional e tecnológica, bem como o uso de tecnologias assistivas, assegurando que os estudantes público-alvo da Educação Especial, possam aprender em igualdade de condições.

No que se refere aos princípios que orientam a Educação Inclusiva, estes fundamentam a organização da escola e das práticas pedagógicas, destacando-se: a concepção da escola como espaço de todos, no qual nenhum/a estudante pode ser excluído/a ou segregado/a (Mantoan, 2003); a valorização das diferenças como constitutivas da condição humana e como potencialidades para a aprendizagem (Carvalho, 2016); a remoção das barreiras à participação, sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais (Sassaki, 2009); a equidade, entendida como a oferta de apoios diferenciados conforme as necessidades dos/as estudantes (Mantoan, 2015); e a corresponsabilidade comunitária, que envolve professores/as, gestão escolar, famílias e comunidade, na construção de práticas educativas democráticas (Carvalho, 2016).

O Decreto nº 12.686/2025 amplia essas diretrizes ao enfatizar o combate ao capacitismo e a outras formas de discriminação no ambiente escolar, bem como ao reforçar a necessidade de que a Educação Especial esteja integrada ao Projeto

Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, com a participação ativa de estudantes e famílias no processo educativo.

Por fim, cabe destacar que a Educação Inclusiva não se limita as/aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas abrange todas as formas de diversidade presentes na escola, incluindo diferenças raciais, culturais, de gênero, socioeconômicas e linguísticas. Conforme assinala Carvalho (2016, p. 18), “incluir é reconhecer que todos os sujeitos, em algum momento de sua trajetória escolar, podem necessitar de apoios diferenciados para aprender”. Assim, o novo marco normativo contribui para a consolidação de uma concepção ampliada de inclusão, comprometida com o direito à educação de qualidade para todos/as.

Nesta ótica, para que se propiciem avanços no ambiente escolar, conhecimento, assinalamos também a emergência de práticas inovadoras e saberes necessários para lidar com a inclusão. Estes devem ser contínuos, assim como competências socioculturais têm papel fundamental, abrangendo o acolhimento para a diversidade e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

[...] não se trata de formar um professor centrado na discussão dessa temática com bases na disfunção, ou nas causas orgânicas da deficiência, mas, sobretudo, essa formação precisa abordar as discussões sobre a diferença, sobre o OUTRO, sobre as diferentes formas de se tornar humano e aprender no mundo (Silva; Rodrigues, 2011, p. 64).

Dessa maneira como bem anunciam os autores acima citados, reiteramos que a formação inicial e continuada deve ser fomentada a partir das diferenças, transcendendo aspectos voltados às causas, patologias. Reforçamos que este processo formativo deva ocorrer, sobretudo, pautado nas potencialidades que cada sujeito apresenta, para que as práticas pedagógicas no dia a dia da escola possam alcançar alunos/as com deficiência, em suma, proporcionar seu desenvolvimento de modo consistente.

Nesse processo é preciso considerar que existem ainda outros elementos que estão inseridos, os pais e seus desafios diários, os/as gestores, os/as alunos/as que precisam ser incluídos, independente de suas condições e com aparatos técnicos e humanos qualificados. Soma-se a isto as expectativas da comunidade diante de uma escola inclusiva, o entendimento sobre como esta funciona na prática, sobre o ideal de escola com qualidade, como deve ocorrer o acolhimento de todos/as os/as

alunos/as, em suma, como deve ocorrer à efetivação da inclusão. Na verdade, essa é uma tarefa que não depende só do entendimento do/a professor/a, mas do compromisso político e técnico dos governos, dos pais, familiares, profissionais. Caso contrário o que está registrado permanecerá apenas no papel e sem nenhuma ação concreta e transformadora da realidade. Nas palavras de Mantoan (2003, p. 69) o processo inclusivo:

[...] não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas os seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

É essa qualidade de ensino que faz a diferença. Então é iminente uma análise da realidade, para que se possa criar caminhos para substanciar a prática e dar suporte de conhecimento, para que o fazer pedagógico nas escolas inclusivas deem um salto de qualidade no ensino. Neste cenário, a busca reside ainda em oportunizar uma educação humanizadora. Assim, recorreremos à Resolução nº 2/CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2001). O referido documento legal contém a orientação de que a educação deve ser vista como direito social, e, que a escolarização e educação de todas as pessoas devem ser asseguradas. Assim é expresso que:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001, p. 25-26).

Conforme o excerto selecionado já apontava à época de sua criação, faz-se premente buscar a inclusão de todos/as os/as alunos/as, dito isto, de forma basilar é fundamental que haja formações direcionadas a atender este público, de modo a oportunizar aprendizagens efetivas a estas pessoas em formação e que estas tenham no seu cerne o conhecimento sobre as diferentes deficiências, bem como as potencialidades que podem ser exploradas para alcançar as aprendizagens de alunos/as com deficiência.

Logo, atrelado ao processo formativo, que neste cenário contemporâneo está entremeado pela necessidade de atendimento de demandas sociais, por vezes complexas e em constante transformações, inferimos que as práticas pedagógicas se constituem como meios para alcançar aprendizagens e conseqüentemente, possibilitar a inclusão. Assim, prosseguimos a seguir com o foco dos escritos para esta área.

3.2 O brotar de práticas pedagógicas inclusivas

A Educação Inclusiva emerge como um imperativo educacional e social, visando garantir que todos/as os/as alunos/as, independentemente de quais sejam suas especificidades e necessidades, tenham acesso e possam permanecer de forma equitativa e principalmente, tenham uma educação de qualidade. Assim, as práticas docentes desempenham um papel essencial na promoção de ambientes educacionais inclusivos e enriquecedores.

Nesse percurso, nas relações profissionais percebemos inquietações nos ambientes escolares sobre: como promover uma educação inclusiva que assegure a satisfação de aprendizagem dos alunos? Como organizar atividades inclusivas? Tais questões eram levantadas em debates: ora a educação inclusiva é possível, ora impossível e inalcançável e há, ainda, aqueles que defendem a inclusão educacional, pois entendem que há um discurso exponencial, ao mesmo tempo em que um contexto desestrutural para sua consolidação (Prais, 2016, p.18).

Complementando a argumentação da autora, Frade (2018, p. 21) enuncia que “[...] para abordar a questão da inclusão escolar, precisamos retomar o conceito de inclusão social a fim de que a temática em questão seja compreendida em sua totalidade”. Esse ponto proposto em sua dissertação sugere o retorno de um conceito amplamente discutido nas demais publicações, ou seja, inclusão. Métodos, entraves e sistemas escolares vêm sendo constantemente questionados no que se refere às atuações do corpo docente. Os conceitos e abrangências são os mais diversos, como destaca Carvalho (2012, p. 26) “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

É fato que a formação humana associada à formação profissional possibilita a compreensão de que educadores/as sendo seres sociais podem em suas funções,

sejam quais forem, manifestar o sentimento de responsabilidade e liberdade, sendo assim, capazes de refletir sobre suas ações, bem como serem autônomos/as para decidir os melhores caminhos. Desse modo, para corroborar, trazemos essa afirmação de Libâneo (2005, p. 51):

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que às práticas educativas estendem-se as mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.

Sendo assim, em todos os espaços vivenciamos cotidianamente práticas educativas de modo que para educadores/as em formação, que tem lugar privilegiado dentro ou fora do espaço escolar, fica cada vez mais possível e necessário promover a inclusão. De maneira que, mudanças atitudinais sejam refletidas em processos de inserção de valores, princípios, hábitos e compreensão da natureza humana com naturalidade.

E dentre os caminhos que podem ser profícuos para a promoção da inclusão escolar, está à prática pedagógica, que carrega em sua essência intencionalidade e pode estimular transformações positivas ou não. Entendemos que estas merecem ser protagonizadas, pois, podem ser consideradas pontes para impulsionar a inclusão. Na visão de Souza (2016, p. 45):

[...] a prática educativa ou educacional ou pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora da escola, que possui intencionalidade e é determinada (podendo também determinar) pela prática social, pelo conjunto das relações de determinada sociedade, em perspectiva nacional e internacional.

O processo que se incorpora a prática pedagógica está relacionado às relações sociais, tanto dentro da escola como em outros espaços, assim podemos afirmar que carrega intencionalidade, pois, a partir do que pensamos, compreendemos e queremos, partimos para refletir e agir. Isto é, nossas ações têm as digitais do que construímos, portanto, podem ser transformadoras ou não. Como afirma Carvalho (2012, p. 91) é fundamental que a comunidade escolar repense “[...] qual a prática pedagógica que se pretende viabilizar de modo a garantir a todos o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender viver junto”. Por isso a

importância de se reconhecer a intencionalidade que está envolta neste processo e em como esta será traduzida para responder aos desafios existentes.

Nesta linha de raciocínio, ao pensarmos sobre este aspecto no contexto inclusivo, torna-se nítido que a intencionalidade de uma prática pedagógica deve partir do princípio de garantia da igualdade de oportunidades, para que todos/as alunos/as consigam fazer parte do processo. Independentemente de suas diferenças e necessidades é importante que o/a professor/a tenha uma compreensão do conceito de inclusão, do que deseja, quais reflexões pretende exercitar com vistas a construir conhecimentos. Em síntese, sua intencionalidade tem um papel primordial para o alcance de objetivos que irão orientar o trabalho pedagógico.

Dito de outro modo, para uma prática pedagógica inclusiva, o/a professor/a a partir do processo de reflexão e ação sobre esta, tem a possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem adequado às necessidades de cada aluno/a, buscando incentivar suas potencialidades e superar as limitações, de forma a atender às diferenças individuais e promover a igualdade de oportunidades. Sendo assim, no desenvolvimento de ações pedagógicas há que se considerar, como orienta Silva (2014, p. 43), que “[...] em toda atividade realizada em sala de aula e/ou extraescolar, sejam feitas acomodações para que todos/as os/as alunos/as, inclusive aqueles/as com deficiência, possam participar conforme suas potencialidades e possibilidades”. Para isso, convém lembrar que o/a professor/a necessita desenvolver estratégias pedagógicas personalizadas e adaptadas, que levem em consideração os diferentes estilos de aprendizagem, as habilidades e dificuldades individuais, a fim de permitir que cada aluno/a, possa se desenvolver plenamente e alcance seus objetivos educacionais.

Em suma, diante destas considerações corroboramos que para a realização de algumas destas ações, é necessário que o/a professor/a tenha tais conhecimentos, logo, o processo formativo docente é um fator essencial para a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva. Dito isto, retomamos nossa discussão sobre o PARFOR e afirmamos sua relação com a Educação Inclusiva, pois através da capacitação de professores/as, a iniciativa que busca desenvolver competências necessárias para trabalhar com a diversidade, será pautada em conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos no decorrer do curso superior.

Nesse cenário, torna-se imprescindível reconhecer que a Educação Inclusiva não se limita à inserção física do/a estudante no espaço escolar, mas envolve uma profunda revisão epistemológica das concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Mantoan (2015) destaca que a inclusão demanda a superação do modelo clínico–normativo, deslocando o foco do déficit para as potencialidades dos sujeitos, e, para as barreiras que o contexto escolar produz. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposta por autores/as como Rose e Meyer (2002), que defendem a criação de ambientes pedagógicos flexíveis, capazes de oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e ação, garantindo que a diversidade não seja um obstáculo, mas um ponto de partida para o planejamento docente.

Além disso, Booth e Ainscow (2011), ao discutirem o índice de inclusão, reforçam que práticas pedagógicas inclusivas são resultado de culturas escolares comprometidas com valores democráticos e colaborativos, nas quais professores/as, gestores/as e comunidade, assumem a corresponsabilidade pelo desenvolvimento de todos/as. Assim, a prática pedagógica passa a ser entendida como espaço de negociação e construção coletiva, e não apenas como ação individual do/a professor/a em sala de aula. Nessa perspectiva, a formação docente inicial e continuada constitui um eixo estruturante para que tais culturas se consolidem; como afirmam Tardif e Lessard (2014), o professor/a é um trabalhador/a que lida com o humano, com o imprevisível e com o singular, exigindo permanente reelaboração de saberes experienciais, curriculares e profissionais.

Do mesmo modo, Freire (1996) ressalta que práticas educativas inclusivas demandam um posicionamento ético-político que reconheça os sujeitos em suas múltiplas formas de existir, o que implica romper com uma Pedagogia neutra ou meramente técnica. Trata-se de compreender que, no processo educativo, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão” (Freire, 1996, p. 78). Assim, a inclusão apresenta-se como prática dialógica, em que o ato pedagógico é atravessado por escuta sensível, reconhecimento do outro e compromisso com a transformação social.

Nessa direção, Sacristán (2013) argumenta que a escola que se pretende inclusiva deve reorganizar tempos, espaços, currículos e modos de avaliar, entendendo que a igualdade não se confunde com homogeneidade. Para o autor, a

equidade exige considerar desigualdades e oferecer recursos diferenciados, sem que isso signifique fragmentação ou estigma. Consequentemente, a prática pedagógica inclusiva demanda planejamento intencional que articule princípios éticos, políticos e metodológicos capazes de assegurar participação plena e aprendizagem significativa.

Ao situarmos esse debate no campo da formação docente, o PARFOR adquire relevância estratégica. Programas desta natureza ampliam o repertório teórico-metodológico de professores/as, articulam teoria e prática, além de favorecer a compreensão crítica das políticas educacionais. Como aponta Nóvoa (2009), formar professores/as implica promover processos reflexivos e colaborativos que fortaleçam identidades profissionais e ampliem a responsabilidade social da docência. Assim, a formação superior proporcionada pelo PARFOR pode potencializar a construção de práticas pedagógicas ancoradas em princípios inclusivos, no reconhecimento da diversidade e na capacidade de reorganizar o espaço escolar como um território de direitos.

Em síntese, a consolidação de uma Educação Inclusiva exige professores/as que compreendam a complexidade das interações humanas, reconheçam o papel estruturante das práticas pedagógicas e sejam capazes de atuar a partir de referenciais teóricos sólidos. Programas como o PARFOR assumem, portanto, papel fundamental na promoção de competências profissionais que ultrapassam a dimensão técnica da docência e adentram o campo ético, para a concretização de práticas que promovam a inclusão efetiva de todos os atores sociais envolvidos neste processo.

4 PERCURSOS E PROCEDIMENTOS PARA ARQUITETURA DO CANTEIRO METODOLÓGICO



“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá” (Rubem Alves 1999, p. 15).

A construção de um percurso metodológico, especialmente em pesquisas que tratam da formação docente e de práticas inclusivas, exige reconhecer que investigar é, antes de tudo, um gesto de cultivo. Como lembra Rubem Alves, “no início está o jardineiro; havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá” (Alves, 1999, p. 45), ao trazer esta metáfora para o campo da pesquisa, compreendemos que o método não é apenas um conjunto de técnicas, mas uma postura sensível diante do terreno investigativo, é o olhar que prepara a terra, o cuidado que escolhe as sementes, o tempo que acompanha o brotar dos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos envolvidos. Assim, este “canteiro metodológico”

se configura como um espaço vivo, no qual a escolha dos caminhos, procedimentos e instrumentos se enraíza na escuta, no respeito às singularidades e na abertura ao imprevisto — elementos indispensáveis para que a investigação floresça em direção a compreensões profundas sobre o PARFOR e suas contribuições para a formação de professores/as para a Educação Inclusiva. Nesta conjuntura, embasamos os aspectos da pesquisa e dos caminhos percorridos.

A pesquisa se delineia a partir do momento que se busca respostas às inquietações, sendo que esta deve ocorrer de modo sistemático, racional e por meio de fases bem definidas. Concordamos com Bujes (2007, p. 19) que “[...] um enquadramento teórico específico, circunscreve possibilidades, indica caminhos, acaba por orientar a direção da investigação”. Por conseguinte, tendo a base teórico-metodológica, com caminhos nítidos sobre o alcance da proposta que visamos para seu desenvolvimento, e, com o foco sobre o fenômeno a ser investigado, foram organizados alguns caminhos.

O alicerce que sustenta esta investigação partiu, sobretudo, da compreensão que:

A pesquisa é um dos caminhos que permitem superar o senso comum; em educação isso depende da concepção subjacente à pesquisa. Aqui defendemos uma pesquisa em educação que seja emancipatória, com grande alcance social, que possibilite mudanças qualitativas na educação escolarizada ou não escolarizada, na prática profissional, nos diversos sujeitos da educação, dentre outros (Pereira, 2019, p. 21-22).

Neste cenário, ratificamos que a pesquisa intenciona a sistematização, superando percepções simplórias, na busca por subsídios da realidade que se pretende investigar. A imersão no campo empírico da pesquisa tem a intencionalidade de trazer reflexões, problematizações, mas também de provocar transformações qualitativas no universo de sua realização. De posse deste entendimento, implicados em realizar uma pesquisa consistente que possa evocar possibilidades, retomamos o objetivo de investigar práticas pedagógicas de egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA, direcionadas à inclusão escolar, e elencamos os caminhos que se fizeram concretos para o alcance da proposta.

Para este estudo optamos pela pesquisa exploratória e descritiva. Conforme pontua Severino (2013, p. 107) a pesquisa exploratória “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Assim, ao coletar

informações é possível nos aproximarmos mais do problema de estudo de maneira a ficar mais claro, criando mais familiaridade com o processo. De acordo com Gil (2002, p. 41) “[...] Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. O fato de pesquisarmos ações que envolvem a pessoa e, portanto, indivíduos biopsicossociais históricos e culturais é de fundamental importância que ampliemos o olhar nas suas diversas possibilidades dentro das vivências e as percepções possíveis diante do objeto em questão.

Já a pesquisa descritiva, na visão de Severino (2013, p. 107) possibilita além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”. Este tipo de pesquisa tem como objetivo fazer uma análise minuciosa para mapear o público-alvo, identificar dados históricos do comportamento e distinguir os processos estruturais. Desse modo, o uso da pesquisa descritiva vem corroborar para com os objetivos da pesquisa, uma vez que, o/a pesquisador/a tem o intuito de descrever e caracterizar algum fenômeno. Ou seja, trata da descrição das características de um determinado fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis que se manifestam.

Seguindo esta lógica Gerhardt e Silveira (2009, p. 67), corroboram que pesquisas descritivas “são realizadas com o intuito de descrever as características do fenômeno”. De posse deste entendimento, os materiais gerados que se alinham com este embasamento, foram cuidadosamente organizados para realização de leituras minuciosas, particularidades que emergiram em busca por respostas, e *a posteriori*, serviram de base para a descrição e interpretação dos dados.

Em conformidade com os caminhos delineados esta pesquisa é de cunho qualitativo, conforme afirma Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes.

Assim a cientificidade não pode se reduzir apenas a uma forma de observar e ver os fatos. Bem como, não há como quantificar aquilo que corresponde às relações humanas diante da realidade vivenciada, percebendo que o/a pesquisador/a envolvido/a no processo estará em interação como sujeito e objeto, sendo

imprevisíveis os resultados das informações coletadas advindas dos partícipes. O solo que se buscou trilhar se assenta também no fato de que, a abordagem qualitativa “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 67). Nesta condição, transcendemos o viés que atribui a quantidade, e neste processo a preocupação residiu em escavar mais profundamente as subjetividades, especificidades, na busca sobre determinados ‘porquês’ do fenômeno em questão.

A pesquisa foi realizada com quatro (4) professoras egressas que estudaram nos Polos de Imperatriz e Grajaú/MA. Considerando os aspectos éticos da pesquisa em seres humanos, o projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa. Importante lembrar que, para atender as determinações da Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), que evidencia os princípios éticos que devem ser respeitados dada a realização de pesquisas que envolvem seres humanos. Todas as etapas obedeceram aos preceitos éticos descritos pelo Comitê que nortearam o processo de submissão e após a apreciação e aprovação, a pesquisa será desenvolvida.

Após esse procedimento foi realizado o convite às participantes da pesquisa, tendo como critério de inclusão serem egressas do PARFOR do curso de Licenciatura em Pedagogia. A fim de contemplar os objetivos propostos nesta investigação, entendemos que estas deveriam estar trabalhando ou ter trabalhado com alunos com deficiência nos últimos dois (2) anos, em escolas da educação básica. Ressaltamos ainda que, para a realização das assinaturas, previamente as participantes foram informadas dos riscos e desconfortos possíveis durante o processo da pesquisa nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano no momento do convite. Em síntese, após este processo houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), para garantir a seriedade da pesquisa e resguardar os participantes, sendo, uma via destinada para as participantes e outra para a pesquisadora.

Importante ressaltar que, durante a pesquisa foram tomadas as devidas providências para que as participantes ficassem confortáveis, em espaço reservado e na presença somente das participantes da pesquisa e da pesquisadora, de modo a evitar constrangimentos, embaraços ou qualquer mal-estar. E caso houvesse situações que pudessem se configurar como tais desconfortos, foram informadas que poderiam interromper a ação referente à geração de dados, escuta para

compreensão da situação e possível mitigação do desconforto e se fosse o caso, haveria a indicação de encaminhamento para profissionais capacitados, podendo ser da saúde ou não, para realizar o atendimento mediante a situação apresentada.

Adicionalmente as participantes foram informadas sobre a possibilidade de interromperem a pesquisa caso se sentissem em algum risco ou desconforto. Assim como as participantes tiveram a explicação de forma nítida e objetiva, que tinham a liberdade de não responder a qualquer pergunta. Em decorrência dos aspectos éticos que envolvem a pesquisa, as identidades das egressas foram preservadas, para a manutenção do anonimato, bem como a confidencialidade, a privacidade e proteção de imagem e a não estigmatização, garantindo a utilização das informações sem prejuízo às participantes, de modo a não expor imagens que possibilitasse a sua identificação. Neste contexto, optamos por utilizar nomes fictícios de flores, quais sejam: **Papoula, Magnólia, Hortênci**a e **Gardênia**; neste ponto, considero¹⁷ pertinente enfatizar, rememorando o já exposto na introdução, que a escolha por nomes de flores se deu pelo meu contato com a natureza, que é parte de mim desde que me lembro, segue as origens de minha mãe Ivone Julieta Omizzolo, que, como paisagista, pelo exemplo, me levou a gostar desta área de modo peculiar.

Para a geração de dados, tendo no horizonte responder à questão que mobiliza esta investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as participantes da pesquisa, o intento de examinar que expressam docentes egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, sobre contribuições de suas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos/as com deficiência, a partir do processo formativo construído. Em conformidade com Minayo (2009, p. 64-66) entendemos que a “[...] Entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Logo, este instrumento possibilitou obter respostas a partir da percepção das participantes, objetivando de forma mais próxima, perceber impressões e suas expressividades.

A escolha pelas entrevistas se mostrou profícua e muito produtiva para mapear, a partir das vivências das participantes, a articulação entre o processo formativo e a inclusão nas práticas concretizadas no âmbito da sala de aula. Como bem pontua

¹⁷ Utilizo o verbo na primeira pessoa para demarcar que a escolha fictícia parte de minhas experiências prévias, como explicitado no início deste texto.

Duarte (2004, p. 215), se bem direcionada a entrevista permite “[...] fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade”. E para além, devido à proximidade que prima neste processo, este instrumento se mostrou eficaz para a obtenção de impressões mais subjetivas, aprofundando deste modo, as possibilidades analíticas, diante da lente assumida para escrutinar os resultados.

Por oportuno, reforçamos que a entrevista semiestruturada foi adotada como uma das estratégias metodológicas desta pesquisa por se tratar de uma prática que valoriza a escuta, o diálogo e a construção de sentidos. Está fundamentada nos princípios do educador Paulo Freire (1996), permitindo um encontro horizontal entre os sujeitos envolvidos, promovendo um espaço de fala acolhedor, democrático e crítico.

Convém pontuar que, embora Paulo Freire não tenha estabelecido um método formal e rígido para o uso de entrevistas, a sua filosofia pedagógica e de pesquisa valoriza profundamente o diálogo, a horizontalidade e a conscientização crítica no processo de geração de dados. Os princípios freireanos aplicados à entrevista em pesquisa trazem o diálogo como essência. Neste processo a entrevista deve ser um instrumento de diálogo autêntico. Freire defendia que não pode existir um verdadeiro diálogo sem o pensamento crítico e nessa relação, entre pesquisador/a e entrevistado/a, deve existir reciprocidade, ambos aprendem e ensinam. Nesse sentido, o/a pesquisador/a deve ter uma postura de respeito e humildade pelas experiências de vida e pela visão de mundo do entrevistado. Em suma, não se pode ter resultados originais sem horizontalidade e respeito, posto isto, ao invés de roteiros rígidos com perguntas fechadas, a abordagem freireana sugere a identificação de "temas geradores" a partir do universo vocabular e existencial dos participantes. Partindo da problematização e temas geradores que tragam a realidade vivida pelos sujeitos, e não de pontos prefixados pelo/a pesquisador/a.

Tendo como acepção que a investigação temática é uma ação educativa e cultural que busca a transformação social, o objetivo da entrevista nessa perspectiva se amplia, promovendo reflexão crítica dos/as participantes, sobre sua própria realidade e situação. Para além da obtenção de informações, coadunamos com os ensinamentos de Freire (1996), e conduzimos todo o processo entendendo que as

peessoas envolvidas na pesquisa não são objetos, mas sujeitos ativos do processo de investigação e produção de conhecimento.

As entrevistas foram realizadas em quatro (4) sábados, entre os meses de janeiro a fevereiro de 2025, por meio da plataforma *Google Meet*. Essa escolha visou garantir a acessibilidade e a participação ativa das participantes, respeitando suas rotinas e contextos geográficos¹⁸. As informações sobre sua condução foram previamente repassadas e para otimizar a comunicação; criamos um grupo de *WhatsApp*¹⁹ e todas foram adicionadas, possibilitando uma dinâmica proativa. A duração de cada entrevista variou de 60 minutos a 1 hora e 45 minutos, considerando um roteiro de entrevista (Apêndice B), e contou com o uso da gravação de áudio e vídeo disponibilizado pela plataforma supramencionada, dado o aceite de todas as participantes. Estas foram de suma importância para que as percepções pudessem ser alinhadas durante o processo e assim refletissem a realidade com maior exatidão.

A crônica de Rubem Alves cujo título é “Escutatória”, discorre sobre escutar e claro, chamou à atenção, pois, mesmo sem usar a palavra “entrevista ou pesquisa”, de maneira sutil o texto nos revela o poder da escuta. “Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia” (Alves, 1999, p. 47).

Então, podemos compreender que a importância no ato de utilizar entrevistas não está tão somente na organização, na ordem, na qualidade das perguntas, mas sim, no ouvido atento de quem escuta, aqui no caso, como pesquisadora que deve perceber o que está contido nas falas, usar o conhecimento, e a percepção advindas da prática humana no exercício profissional.

Para a análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 48). De acordo com estas lentes teóricas:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

¹⁸ No momento da realização da pesquisa, a maioria das participantes residia em outras cidades e uma delas em outro estado.

¹⁹ Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas, gratuito e disponível para diversos sistemas (Android, iOS, Web, Desktop), que permite trocar mensagens de texto, voz, vídeo, fotos, documentos e localização usando a internet, funcionando como uma alternativa ao SMS e com criptografia de ponta a ponta para segurança.

Ao agir em sistema de complementaridade, as mensagens analisadas são escrutinadas de forma que, o aprofundamento das leituras e suas derivações possam ser pontes para a realização de inferências. No caso desta pesquisa, oportunamente reiteramos seu caráter qualitativo, ou seja, nosso olhar parte de situações não mensuráveis, que inseridas em um determinado contexto, podem ser examinadas conforme seus efeitos. Com este embasamento o exercício analítico realizado a partir das entrevistas com as professoras egressas do PARFOR, teve lugar de destaque, sendo enriquecido com o arcabouço teórico que nutre esta investigação, com vistas a produtividade dos resultados que buscamos alcançar.

Os passos que estruturam esta técnica se alinham à metáfora que orienta estes escritos, assim a Pré-análise, aqui pode ser compreendida como o preparo do solo. Esta etapa corresponde ao momento de preparação do terreno, em que o/a pesquisador/a se coloca diante do material empírico de forma exploratória, realizando leituras flutuantes para reconhecer relevâncias, recorrências e tensões. Conforme Bardin (2016, p. 125) “A pré-análise corresponde a um período de intuições, mas também de escolhas, que visa tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema de análise preciso”. Esta etapa envolve o primeiro contato com os documentos, a constituição do corpus, a formulação de hipóteses, a definição de objetivos e a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação. Neste estudo, iniciamos com leituras flutuantes de todo o material gerado, constituindo o corpus referente às narrativas das professoras.

Esse movimento inicial permitiu refletir, construir pensamentos, argumentar, sugerir e formular hipóteses que dialogassem com o objetivo central da pesquisa. Assim, o solo metodológico foi devidamente preparado para o cultivo analítico. O exercício da pré-análise envolveu múltiplos gestos investigativos: ouvir repetidamente as entrevistas, transcrevê-las integralmente, realizar leituras sucessivas do material, registrar impressões espontâneas e iniciar a identificação de elementos que se repetiam ou destoavam no conjunto discursivo. Esse movimento inicial não buscou ainda “plantar” categorias, mas reconhecer o terreno da pesquisa — suas irregularidades, seus nutrientes e seus espaços férteis — para que o processo de interpretação pudesse ser conduzido com solidez. Assim, a pré-análise constituiu uma espécie de ‘mapa inicial’ do jardim investigativo, no qual se organizam os caminhos

possíveis, os cuidados necessários e as expectativas sobre o que poderá florescer nas etapas seguintes.

A etapa da Exploração do Material, é como o plantio das sementes analíticas. Esta segunda fase refere-se à exploração sistemática do material, quando se realizam os procedimentos de codificação, decomposição, agregação e identificação de unidades de sentido. De acordo com Bardin (2016, p. 125), esta fase consiste no “desenvolvimento sistemático das operações de codificação, decomposição e enumeração do texto”, constituindo-se como o núcleo mais denso e operacional da análise de conteúdo. Assim, cada entrevista foi cuidadosamente transcrita, relida e segmentada em unidades de registro, buscando-se identificar expressões, ideias e núcleos de significado recorrentes e pertinentes aos objetivos da pesquisa. Nesta ótica, o processo envolveu:

- Transcrição integral dos áudios;
- Leitura flutuante e leituras sucessivas;
- Identificação de unidades de registro e de contexto;
- Agrupamento temático em diálogo com o referencial teórico.

Esse movimento permitiu compreender como as egressas do PARFOR percebem, significam e implementam práticas inclusivas em seus contextos de atuação. Se na pré-análise se demarcam os terrenos, nesta etapa inicia-se o trabalho minucioso de seleção, codificação e classificação, que exige rigor, constância e sensibilidade — características essenciais tanto para o jardineiro quanto para o pesquisador. Durante esta etapa, os enunciados das professoras egressas do PARFOR foram examinados em diálogo constante com o referencial teórico, possibilitando visualizar como determinados sentidos se entrelaçavam às discussões sobre formação docente, práticas inclusivas e os caminhos formativos trilhados pelas participantes. A escuta atenta e repetida dos áudios, associada à releitura das transcrições e o cruzamento com as notas de campo produzidas pela pesquisadora, ampliaram a capacidade de discernir os elementos que emergiram com força, bem como aqueles que apareceram de modo mais sutil, mas que igualmente contribuem para a compreensão dos fenômenos investigados. Esse processo permitiu identificar elementos estruturantes que sustentaram as categorias de análise apresentadas posteriormente.

A terceira etapa corresponde ao momento em que o canteiro metodológico floresce, os resultados tratados se articulam, produzem sentido e permitem extrapolações interpretativas. Neste contexto, é por meio do tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que decorre o florescimento das análises. Isto posto, os dados já categorizados passam a dialogar de forma mais densa com o referencial teórico, possibilitando que emergjam inferências sobre o fenômeno investigado. Conforme orienta Bardin (2016), esta fase corresponde ao exercício intelectual em que o pesquisador transforma os dados brutos em resultados compreensíveis, significativos e relacionados aos objetivos da investigação. É, portanto, o momento de “ir além do dito”, buscando não apenas descrever, mas compreender e analisar os sentidos produzidos pelas narrativas.

Dito de outro modo, com o terreno adubado e o solo fértil, a consolidação das categorias analíticas estava organizada, assim iniciamos o processo de tratamento dos resultados, reunindo cada núcleo de sentido e examinando suas recorrências, contradições e singularidades. Essa sistematização possibilitou evidenciar padrões, mas também captar nuances que emergiram das falas das professoras egressas do PARFOR. Assim, os elementos categorizados foram analisados não como unidades isoladas, mas como partes de uma tessitura maior, que expressa modos de compreender a formação docente e suas implicações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A etapa de inferência consistiu em estabelecer relações entre os conteúdos manifestos nos relatos e o contexto mais amplo da formação oferecida pelo PARFOR, tensionando as falas das participantes com os aportes teóricos que fundamentam o estudo. Esse movimento permitiu identificar significados implícitos, sentidos latentes e conexões que, embora não verbalizadas diretamente, estavam presentes no conjunto discursivo. As inferências, portanto, foram construídas com base na articulação entre o corpus analisado, o referencial teórico, os objetivos da pesquisa e o olhar interpretativo da pesquisadora.

Por fim, o momento de interpretação consolidou o processo analítico ao promover uma leitura crítica e contextualizada dos achados. Aqui, buscou-se compreender como as professoras elaboram suas concepções e práticas inclusivas, de que forma atribuem significado à formação no PARFOR e quais elementos tensionam ou fortalecem a construção de práticas pedagógicas sensíveis à

diversidade. A interpretação, nesse sentido, não se limita a relatar o que foi dito, mas procura revelar os sentidos mais profundos das experiências narradas, favorecendo a elaboração de conclusões que dialogam diretamente com a problemática investigada.

Assim, ao integrar tratamento dos resultados, inferência e interpretação, a análise de conteúdo permitiu construir um panorama aprofundado sobre o modo como as docentes vivenciam, compreendem e reelaboram seus percursos formativos, possibilitando que os achados desta pesquisa florescessem em direção a uma leitura crítica e propositiva sobre as práticas pedagógicas inclusivas, no âmbito da formação docente vinculada ao PARFOR.

Com a concretização destas etapas, foi possível identificar os elementos categóricos, representados a seguir, na Figura 6, para o desenvolvimento sistemático das análises concernentes aos achados da pesquisa.

Figura 6 - Representação das categorias de análises definidas



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Esta representação de uma engrenagem que se formou perante as categorias, foram brotando e criando corpo neste processo de construção analítica, que, foi delicadamente organizado no canteiro metodológico apresentado. As bases teóricas firmadas nesta seção, que se entrelaçam à treliça aqui apresentada desde a definição dos tipos de pesquisa, aos caminhos metodológicos necessários, tiveram o propósito

de demonstrar a organização em busca de respostas da questão que direciona este estudo, ainda que provisórias, necessárias dada sua relevância no momento contemporâneo. A seção que se segue, destrincha os achados da pesquisa, representados pelas respostas das flores, assentadas em seu desabrochar e florescer, mediante as áreas escrutinadas nesta investigação.

5 DOCÊNCIAS EM FLOR NUM DESABROCHAR FORMATIVO EM PROL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS



A formação me fez compreender que o planejamento precisa ser flexível. Não é só cumprir o que está no currículo, mas entender que cada criança aprende de um jeito. Tenho alunos com deficiência e outros que estão em processo de alfabetização, então planejo, 369 atividades diferentes, mas com o mesmo objetivo: que todos aprendam juntos (Papoula, entrevista em 11/01/2025).

Nesta seção reside os achados da pesquisa, momento em que discuto²⁰ o objeto de estudo, tendo como objetivo examinar o que expressam docentes egressas

²⁰ Mais uma vez peço licença para em alguns momentos, me direcionar em alguns trechos com o uso do verbo na primeira pessoa, em virtude de aproximações que considere necessárias, dado o escrutínio do material. E em outros, sigo com o verbo na terceira pessoa do plural, evocando uma visão mais holística das análises.

do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-MA, sobre contribuições de suas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos/as com deficiência, a partir do processo formativo construído. Para dar início a estas reflexões e análises, retomo e focalizo a resposta de Papoula, na epígrafe que abre esses escritos, dado o momento em que afirma que a formação adquirida elevou sua compreensão sobre planejamento flexível, atividades diferentes, e assim anuncia “A formação me fez compreender que o planejamento precisa ser flexível. Não é só cumprir o que está no currículo, mas entender que cada criança aprende de um jeito” (**Papoula**, entrevista em 11/01/2025).

O excerto acima demonstra como a formação possibilitou uma mudança de postura nas práticas pedagógicas, a apreensão de que os/as alunos/as são diferentes e por isso, para a concretização de aprendizagens, independentemente da condição destes/as envolvidos/as no processo, em um mesmo espaço, faz-se urgente a abertura de espaço para uma cultura profissional distinta do que ainda se identifica atualmente. Em efeito, o exposto aqui é reafirmado por Gadotti (2003, p. 25-26) ao lembrar que:

Essas mudanças essenciais para a formação inicial e continuada da(o) professora(r) supõem uma nova cultura profissional. O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente nos sistemas de ensino.

Como um desdobramento da jornada formativa, a profissionalidade que se busca construir carece de mudanças consideradas basilares para se demarcar o respeito às diferenças. Aditivamente tem-se a transmutação da mentalidade atual docente, na qual deve-se buscar uma versão que priorize cada sujeito em seu processo, ritmo e nível de aprendizagem, em suma, uma mescla que permita o alcance dos potenciais de cada aluno/a. Tais elementos nos levam a considerar os princípios da inclusão como mola propulsora, que deve estar perpassada em toda a caminhada formativa na construção da docência.

Na inclusão mesclagem é um acontecimento habitual. Ela demanda a combinação dos diversos domínios do conhecimento sem a supervalorização de alguns em detrimento de outros, de modo a não desprestigiar nenhuma potencialidade, pois os sujeitos são diferentes e têm preferências distintas também em seu processo de aprendizagem (Orrú, 2017, p. 66).

Ao articular o processo formativo no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR, à inclusão que impõe a necessidade de se pensar em

(trans)formações, estamos vislumbrando visibilizar heterogeneidades, conhecimentos sobre características específicas. E para além evocar conhecimentos acerca de um currículo flexível para o atendimento de singulares, das aprendizagens, das potencialidades, e neste exercício galgando reflexões sobre a pluralidade necessária para a condução do processo pedagógico.

Cabe reforçar que o exercício analítico proposto não intenciona desvelar verdades absolutas, nem tampouco por caminhos prontos, o que se busca é a partir da imersão em um contexto formativo, frisarmos possibilidades para uma caminhada inclusiva, com práticas que possibilitem acolhimento, desenvolvimento, respeito às diferenças. Nas categorias que seguem “O PARFOR na caminhada formativa”, “Práticas pedagógicas inclusivas a partir da formação no PARFOR” e “Reflexões sobre aprendizagens e desafios”, discuto esses enunciados, empreendendo um olhar crítico a partir do material empírico da pesquisa.

5.1 O PARFOR no enraizamento da formação docente

O PARFOR sem sombra de dúvidas abriu não só as portas do meu pensamento, mas também as portas da oportunidade. Tudo melhorou inclusive na minha vida familiar. Agora penso, e tomo atitudes com mais atenção a tudo que me rodeia
(**Magnólia**, entrevista em 25/01/2025).

A busca inicial desta categoria intentou compreender as representações que foram se constituindo para a construção formativa sistemática com relação ao PARFOR, a partir das vivências educacionais. Neste trilha, a escolha do excerto que inicia as discussões: “O PARFOR sem sombra de dúvidas abriu não só as portas do meu pensamento, mas também as portas da oportunidade” (**Magnólia**, entrevista em 25/01/2025) denota uma presença consistente sobre as transformações concretizadas com a imersão no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Em efeito, em diferentes momentos da entrevista este aspecto ficou nítido, e recorrentes nas categorias elegidas para as discussões, com vistas a responder à questão que mobiliza a investigação.

Nesta senda, situamos nossa análise inicialmente visando demarcar o perfil das participantes, em meio a trajetória experienciada no PARFOR. Acreditamos ser relevante traçar uma aproximação, ainda que brevemente, de suas características e que podem oportunizar uma melhor compreensão, sobre o alcance dos resultados.

Rubem Alves via a aproximação e o conhecimento como processos interligados, em que o ato de conhecer genuinamente envolve uma aproximação afetiva e sensível com o objeto de estudo, seja ele uma pessoa, um lugar ou um conceito. Segundo ele, “o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo” (Alves, 2004, p. 21), assim entendemos que o aprendizado ocorre quando há uma conexão, aproximação com o que se está aprendendo, e não apenas a memorização de informações. Deste modo, apresentamos o Quadro 3.

Quadro 3 – Perfil das participantes da pesquisa

Participante	Cidade onde residia	Ano de Conclusão no Curso de Pedagogia do PARFOR	Tempo de Atuação	Ano Escolar que atuava no momento da entrevista	Formação Continuada
Papoula	Imperatriz MA	2015	16 anos	2º ano	Pós-Graduação em Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia
Gardênia	Grajaú MA	2022	18 anos	5ºano	Pós-Graduação Gestão e Coordenação Escolar
Magnólia	Parauapebas PA	2016	16 anos	4ºano	Pós-graduação Informática na Educação e Práticas Educativas
Hortência	São Luís MA	2016	16 anos	2º ano	Pós-Graduação em Educação Especial e Psicopedagogia

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Inicialmente nos chamou a atenção que embora as entrevistadas residissem municípios diferentes, uma inclusive em outro estado, e estivessem trabalhando em turmas e anos diferentes, tendo cursado o PARFOR, as ideias manifestadas apresentaram trajetórias muito similares e posturas parecidas. Em unanimidade, ficou nítido que o Programa as fez evoluir, desenvolvendo o senso crítico, trazendo um olhar mais atento às questões da Educação Especial e Inclusiva.

Conforme o Quadro 3, Papoula reside em Imperatriz, Gardênia em um povoado de Grajaú, Magnólia reside em uma cidade do Pará, Hortência reside em São Luiz. Todas já atuavam na educação antes de ingressarem no PARFOR, então possuem

tempos de atuação em sala de aula, maior do que a participação no Programa. Possuem mais de oito (8) anos de graduação, com exceção de Gardênia que se formou há dois (2) anos. Neste ponto já se percebe a diversidade deste universo, na medida em que estão atuando como docentes em diversos municípios.

Ao examinarmos os dados do Quadro 3, percebemos que a heterogeneidade geográfica e profissional das participantes reforça uma característica marcante do PARFOR: sua capacidade de alcançar docentes inseridos em contextos bastante distintos, mas que compartilham desafios estruturais semelhantes no cotidiano escolar. A dispersão territorial — com participantes que residiam, dado o momento desta investigação, em Imperatriz, Grajaú, Parauapebas e São Luís, indica que o Programa atua como mediador formativo entre realidades diversas, impactando profissionais que vivenciam dinâmicas socioculturais, políticas educacionais locais e estruturas escolares diferenciadas. Entretanto, apesar dessas singularidades, suas falas convergem quando o assunto é a ampliação do repertório pedagógico, a mudança de postura diante da diversidade e o fortalecimento da identidade docente. Essa unidade discursiva sugere que as experiências formativas do PARFOR atravessam fronteiras municipais e estaduais, alcançando dimensões subjetivas e metodológicas que ressignificam o modo como cada professora entende sua prática e o lugar da Educação Inclusiva no tecido escolar.

Outro ponto relevante identificado a partir dos dados apresentados no Quadro 3, refere-se à trajetória profissional anterior ao ingresso no PARFOR. Todas as participantes já atuavam na docência há mais de uma década — com exceção de Gardênia, que tem dois anos de graduada, mas dezoito anos de experiência docente —, o que permite inferir que a formação ofertada pelo Programa incidiu sobre profissionais com práticas sedimentadas pela experiência. Nesses casos, transformações perceptíveis, como as relatadas por Magnólia e as outras entrevistadas, revelam que o PARFOR não apenas complementa uma formação inicial lacunar, mas também provoca reelaborações profundas nos modos de pensar e agir pedagogicamente. A incorporação de novos referenciais teóricos, a sensibilização para a Educação Inclusiva e o desenvolvimento do senso crítico demonstram que a formação continuada, quando articulada à realidade concreta da escola, tem potencial para deslocar concepções tradicionais e promover práticas mais reflexivas, intencionais e alinhadas às necessidades dos estudantes. Assim, os dados

reafirmam que o PARFOR opera como catalisador de processos formativos capazes de transcender os limites técnicos da docência, alcançando dimensões éticas, políticas e humanas que sustentam uma prática pedagógica inclusiva e socialmente comprometida.

Ao explorarmos as narrativas das participantes, evidencia-se que o PARFOR ultrapassa a dimensão técnica da formação e alcança esferas profundamente subjetivas da constituição da identidade docente. As falas revelam mudanças internas relacionadas à autoconfiança, autoestima profissional e redefinição do próprio sentido de ser professora. A expressão de Magnólia, ao afirmar que o Programa “abriu as portas do meu pensamento [...] e da oportunidade”, não se limita a relatar uma aquisição de conhecimentos, mas aponta para a emergência de um novo modo de perceber-se no mundo e na profissão. Esse impacto subjetivo emerge como elemento estruturante do processo formativo, pois, conforme Tardif (2014), o trabalho docente é atravessado por dimensões afetivas, valorativas e identitárias que influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas.

Nesse conjunto, observa-se que as professoras passaram a compreender-se como profissionais capazes de analisar criticamente suas ações, questionar estruturas escolares e reposicionar-se diante de desafios, especialmente no campo da Educação Inclusiva. Ao reconhecerem que ampliaram seu senso crítico, sua sensibilidade para as diferenças e sua postura diante de situações desafiadoras, as participantes demonstram que o PARFOR incide sobre aquilo que Dubar (1997) denomina “identidade para si” — a forma como o sujeito se percebe e atribui sentido à sua trajetória. Assim, o impacto subjetivo evidencia que a formação docente não se limita à aquisição de técnicas, mas envolve processos de reconstrução interna, marcados por reflexões, reelaborações e deslocamentos identitários que fortalecem a atuação profissional e ampliam o compromisso com uma educação mais humana e inclusiva.

Outro ponto distintivo que emerge da análise das entrevistas e do Quadro 3, é a centralidade da articulação entre teoria e prática no percurso formativo proporcionado pelo PARFOR. As participantes, com vasta experiência docente, relatam que o curso possibilitou a ressignificação da prática cotidiana, oferecendo referenciais teóricos capazes de explicar, orientar e transformar suas ações. Essa articulação revela-se especialmente significativa no campo da Educação Inclusiva, uma vez que, a prática pedagógica exige constante reflexão, adaptação e

fundamentação para responder às necessidades diversas dos/as estudantes. Como destaca Freire (1996), não há prática sem teoria nem teoria sem prática: ensinar implica pensar o mundo, interpretar a realidade e reorientar continuamente a ação.

A análise das falas aponta que o PARFOR favoreceu esse movimento dialético, permitindo que conceitos estudados em sala de aula – tais como diversidade, inclusão, intencionalidade pedagógica, avaliação formativa e planejamento adaptado – fossem compreendidos em sua densidade e aplicados de forma contextualizada. Ao mesmo tempo, as experiências concretas trazidas do trabalho docente serviram como matéria-prima para as discussões teóricas, consolidando um processo formativo que promovia a reflexão crítica sobre a realidade escolar. Essa reciprocidade teórica e prática é fundamental para uma prática pedagógica inclusiva, pois sustenta a tomada de decisões fundamentadas, a criação de estratégias adaptadas e a construção de ambientes de aprendizagem equitativos. Com isso, reafirma-se que o PARFOR atua como um espaço de reelaboração epistemológica e de reconstrução do fazer docente em direção a uma Pedagogia mais consciente, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Devemos considerar que as professoras participantes da pesquisa exerciam a profissão sem curso superior, e nesse fazer pedagógico intuitivo, absorvido no decorrer do tempo, as tornou, cada uma em suas características próprias, agentes de transformação ao atuarem na educação pública. O fato de desejarem ampliar este horizonte com a graduação pode ser considerado um diferencial no que se refere ao entendimento da necessidade de melhorar, por diferentes motivos, como melhoria salarial, aprovação em concurso ou ainda a aquisição de uma performance mais eficiente em sala de aula. Todas sem exceção, conhecem a realidade das salas de aula do Estado do Maranhão. A oportunidade de adentrar na Educação Superior em uma universidade federal, reacendeu nelas o desejo de evoluir. Aqui aponto a fala de Hortência:

Eu só pensei que era minha hora de mudar, melhorar a minha vida financeira, cuidar mais de minha família e ter maior oportunidade, mesmo que demorasse, um dia eu teria o diploma, e se ao final não desse certo, mesmo assim eu aprenderia, afinal nesse mundo crescer é importante, aliás é necessário (**Hortência**, entrevista em 18/01/2025).

Nesse sentido, as entrevistadas além de exercerem sua profissão, são mães e possuem suas famílias e sem exceção, todas são oriundas de famílias de baixa renda, buscando prosperar para evoluir, inclusive no quesito financeiro. Cada uma delas traz consigo uma bagagem repleta de conhecimentos e vivências. É fundamental, então, reconhecer que a educação desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. Assim enfatizamos Fazenda (2001, p.119) ao descrever que “O sujeito deve estar consciente de que pode utilizar, os conhecimentos de que já dispõem para resolver uma tarefa, e se não for bem-sucedido, poderá depurá-la adquirindo, com isso, novos conhecimentos”. Em consonância com tais compreensões, o documento orientador do Programa, reforça que:

O PARFOR constitui uma ação estratégica para assegurar a formação superior dos professores em exercício, ofertando cursos que articulam teoria e prática e que possibilitam a construção de novas competências profissionais conforme as demandas reais das escolas (Brasil, 2009, p. 7).

Essa percepção expressa pelas professoras encontra respaldo no próprio documento orientador do Programa, que enfatiza que a formação ofertada pelo PARFOR, foi concebida justamente para promover mudanças significativas no modo como os/as docentes compreendem e exercem sua prática pedagógica. Ao reconhecer a necessidade de articular teoria e prática, ampliar competências profissionais e responder às demandas reais das escolas, o documento oficial confirma que as transformações relatadas pelas participantes não são experiências isoladas, mas resultados esperados e intencionais da política formativa.

As participantes de modo unânime expressaram que existe uma linha divisora em suas vidas e práticas de ensino aprendizagem, ocorridas antes e após a formação do PARFOR. Cada uma delas demonstrou perceber que mudanças foram acontecendo no decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia e que as leituras e as reflexões proporcionadas em cada disciplina, elevaram seus conhecimentos a outro patamar, com mais qualidade. Segue a resposta de Papoula:

Eu era muito tradicionalista, o PARFOR foi o divisor de águas, hoje sou mais crítica, mais ativa, não penso só em mim, penso que tudo que aprendo é para servir e melhorar a vida de alguém (**Papoula**, entrevista em 11/01/2025).

No excerto selecionado é perceptível a mudança evidenciada por Papoula, percebemos um registro sobre a grande contribuição do Curso de Licenciatura em Pedagogia, para que suas ações fossem planejadas e organizadas a fim de obter melhores resultados. Ressaltamos que a mudança ocorrida veio de dentro para fora, ou seja, mudança de atitude na prática advinda do estudo, percepção que a abordagem tradicionalista que fazia parte de seu fazer pedagógico foi suplantada, emergindo neste lugar uma postura ativa, com pensamento coletivo. Este ponto se articula com o expresso por Paulo Freire, em particular, ao nos colocar sob essa perspectiva quando afirma que "A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo" (Freire, 1987, p. 39). Entendo que há um alinhamento coerente à ideia apresentada de que o curso, a educação, a construção de conhecimentos, tem o potencial de mudar as pessoas e estas, com novas atitudes e planejamentos, geraram melhores resultados, mudaram o "mundo", o contexto em que atuam.

A compreensão das narrativas apresentadas pelas professoras evidencia que a formação vivenciada no PARFOR não se limita a um processo de aquisição de conteúdos teóricos, mas desencadeia movimentos internos de reflexão, revisão e reconstrução da identidade docente. As falas revelam que, ao longo do curso, emergiram percepções antes adormecidas sobre a própria prática, conduzindo as professoras a questionarem rotinas pedagógicas cristalizadas, e assim, reconhecerem a complexidade do ato educativo.

Nesse horizonte, as experiências formativas tornam-se provocadoras de novos olhares, permitindo que cada docente ressignifique seu modo de ensinar, de relacionar-se com as crianças e de compreender o ambiente escolar como espaço vivo, diverso e dinâmico. É sob essa perspectiva transformadora que se inserem as reflexões a seguir, iniciadas pelo depoimento de Hortência, cuja trajetória formativa exemplifica essa passagem de um fazer repetitivo para uma prática mais consciente, sensível e intencional.

Quando entrei no PARFOR, eu acreditava que já sabia ensinar, porque estava há anos na sala de aula. Mas, ao longo das disciplinas, fui percebendo que eu repetia práticas que não dialogavam com a realidade dos meus alunos. O curso não apenas me deu novos conteúdos, mas um novo olhar. Hoje entendo melhor cada criança, respeito seus tempos e compreendo que ensinar exige sensibilidade, estudo e abertura para mudar. O PARFOR não

mudou só meu modo de planejar: mudou meu modo de existir como professora (**Hortência**, entrevista em 18/01/2025).

A fala de **Hortência** revela um deslocamento significativo de postura, demonstrando que a formação não apenas transmite conteúdos, mas reorganiza visões, crenças e formas distintas de compreender o ato educativo. Essa percepção está em consonância com a argumentação de Orrú (2017, p. 41), quando afirma que “a formação docente precisa possibilitar ao professor compreender as singularidades humanas, acolher as diferenças e reorganizar sua prática conforme as necessidades reais de seus alunos”. Assim como sinaliza a autora, Hortência descreve o momento em que deixou de atuar de forma repetitiva e passou a assumir uma prática mais consciente, ajustada às especificidades do seu contexto escolar.

Além disso, Carvalho (2008) reforça a ideia de que a formação deve provocar rupturas internas e revisão de crenças, ao destacar que “a formação do professor é um processo que exige abertura ao novo, ruptura com práticas cristalizadas e disposição para rever continuamente suas concepções sobre ensinar e aprender” (Carvalho, 2008, p. 37). A experiência narrada pela professora evidencia exatamente essa ruptura, que emerge como núcleo do processo formativo promovido pelo PARFOR, transformando sua percepção sobre a docência e, sobretudo, seu papel como educadora.

Antes do PARFOR, eu seguia o livro didático como se fosse um roteiro rígido. Eu não sabia que podia adaptar, criar caminhos, reinterpretar atividades. Durante o curso, principalmente nas discussões sobre inclusão e currículo, comecei a entender que minha prática precisava ser repensada. Passei a observar mais minhas turmas, ouvir as crianças e construir estratégias para alcançar quem tinha mais dificuldades. Hoje, percebo que não ensino só conteúdos, ensino crianças reais, com histórias e necessidades diferentes. O PARFOR me deu segurança para reconhecer isso e agir com intencionalidade (**Gardênia**, entrevista em 01/02/2025).

O relato de **Gardênia** evidencia o que muitos estudos sobre formação docente apontam: a passagem de uma prática engessada para uma prática reflexiva, crítica e responsiva às realidades dos alunos. Sua afirmação de que o livro didático funcionava como roteiro rígido encontra eco no debate sobre currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, Orrú (2017, p.66) destaca que “na inclusão, a mesclagem é um acontecimento habitual, pois exige combinar diferentes modos de aprender sem hierarquizar saberes ou desconsiderar potencialidades”. Logo, na

análise desta exposição da participante da pesquisa, fica demonstrado exatamente esse movimento de mesclagem, quando ela passa a reinterpretar materiais, adaptar estratégias e criar possibilidades de aprendizagem.

Do mesmo modo, as compreensões expostas dialogam com Carvalho (2008), que afirma que práticas verdadeiramente inclusivas exigem além de conhecimento teórico, sensibilidade e disposição para pensar o ensino “com” e “para” os/as alunos/as. A autora indica que “o professor precisa reconhecer a diversidade como componente constitutivo da sala de aula e reorganizar suas ações para garantir o acesso e a participação de todos” (Carvalho, 2008, p. 45). **Gardênia**, ao reconhecer que “ensina crianças reais”, demonstra ter internalizado essa perspectiva, deslocando seu foco do conteúdo para o sujeito.

As contribuições expressivas atribuídas ao PARFOR pelas participantes, coexistem com a emergência de um olhar cada vez mais crítico sobre os limites do processo formativo vivenciado, especialmente no que se refere à densidade, à abrangência e à organização das discussões curriculares voltadas à Educação Inclusiva. À medida que as professoras ampliaram seu repertório teórico e passaram a compreender a complexidade do ato educativo, tornaram-se igualmente mais conscientes das lacunas ainda existentes na formação inicial, reconhecendo que determinados temas demandam maior aprofundamento, continuidade e transversalidade ao longo do curso. Esta percepção é explicitada na fala de Papoula, ao refletir sobre os avanços e, simultaneamente, sobre as necessidades que permanecem em aberto no campo curricular:

O PARFOR me ensinou a pensar diferente, a questionar minha prática e a olhar para cada aluno com mais atenção. Mas, quando voltei para a sala de aula, percebi que ainda faltava aprofundar mais o currículo, principalmente para trabalhar com as diferenças. Às vezes, a gente entende o conceito, mas precisa de mais tempo e estudo para transformar isso em planejamento e prática diária. A inclusão não pode ficar em poucas disciplinas; ela precisa atravessar todo o curso (**Papoula**, entrevista em 11/01/2025).

A fala de Papoula evidencia que a formação vivenciada, ainda que significativa, não esgota as demandas que emergem no cotidiano escolar. Ao afirmar que a inclusão precisa transitar por todo o curso, a professora aponta para a necessidade de uma abordagem curricular transversal, na qual os princípios inclusivos estejam presentes em todas as disciplinas, práticas formativas e momentos reflexivos, e não circunscritos a componentes específicos. Tal posicionamento revela um movimento

reflexivo amadurecido, no qual a ampliação da consciência pedagógica conduz à problematização crítica dos próprios limites formativos.

Esta compreensão dialoga com Sacristán (2000), ao conceber o currículo como uma construção dinâmica, permanentemente reelaborada a partir das experiências, dos sujeitos e das demandas concretas da escola. Quando as participantes defendem que a inclusão percorra todo o percurso formativo, reforçam a ideia de que práticas inclusivas não se constroem de forma fragmentada, mas exigem coerência, continuidade e articulação entre teoria, prática e planejamento pedagógico.

Além disso, essa perspectiva encontra respaldo em Orrú (2017), ao destacar que a inclusão demanda uma reorganização permanente do currículo, de modo que as diferenças sejam compreendidas como constitutivas do processo educativo, e não como exceções a serem tratadas pontualmente. Nessa direção, a necessidade apontada por Papoula, de maior densidade curricular e de transversalidade da inclusão, indica que o PARFOR, potente em seus propósitos formativos, precisa ser articulado a propostas que integrem de maneira sistemática os princípios inclusivos ao longo de todo o curso.

Nesse horizonte analítico, o contraponto apresentado pelas participantes não fragiliza a relevância do PARFOR; ao contrário, reafirma sua potência formativa ao produzir docentes capazes de analisar criticamente tanto sua prática, quanto os próprios processos formativos vivenciados. Conforme destaca Imbernón (2011), a formação docente deve ser concebida como um percurso permanente e integrado, no qual temas estruturantes — como a inclusão — atravessam todo o processo formativo. Assim, a reivindicação por um currículo mais denso e transversal emerge como expressão de um processo formativo consistente, que desperta o desejo de continuar aprendendo, aprofundando saberes e qualificando, de modo intencional, a prática pedagógica inclusiva.

As manifestações de **Hortência** e **Gardênia**, alinhadas às contribuições de Orrú (2017) e Carvalho (2008), evidenciam que o PARFOR não se limita a ofertar titulação; ele reconstrói identidades docentes. Os relatos representam um movimento mais amplo percebido na pesquisa: o reconhecimento das próprias limitações, a reconfiguração de práticas cristalizadas e a adoção de um olhar sensível às singularidades dos/as alunos/as, além da percepção sobre necessidade de maiores adensamentos no processo formativo. As professoras narram, de forma convergente,

que passaram a atuar com intencionalidade, consciência e criticidade, elementos essenciais para a docência inclusiva.

A compreensão sobre a Educação Especial Inclusiva é considerada essencial neste momento contemporâneo. Diante da amplitude desta para o exercício da profissão, nosso entendimento alicerça-se no sentido de que não há como exercer a docência sem a compreensão nítida sobre o processo de ensino aprendizagem do todo. Sabemos que, ao longo dos anos a própria estrutura da escola criou um campo de exclusão, em que a sociedade moderna com todas as suas práticas de avaliação, seleção, hierarquização de primeiros lugares, medindo sistematicamente alunos/as, elevou tais disparidades, evocando uma perspectiva que exclui. Assim, Veiga Neto, nos leva a pensar sobre o advento da exclusão.

Os vários dispositivos que operam a seletividade na escola, a avaliação sistemática — inventada na segunda metade do século XVIII e logo transformada na mais central das práticas pedagógicas — é o mais eficiente e disseminado. Na forma de sabatinas, provas, pareceres, arguições, observações etc., a avaliação sistemática, opera sucessivas e constantes separações entre os/as que sabem/conseguem mais, os/as que sabem/conseguem menos e os/as que nada sabem/nada conseguem. Isso é feito declaradamente ora para “medir” o quão “eficiente” foi o processo de ensino aprendizagem, ora para premiar os esforços de cada um — e, simetricamente, para ameaçar ou punir quem não se aplicou devidamente... —, ora para separar os/as que “podem” dos/das que “não podem ir adiante”, ora, até mesmo, para que cada um/a aprenda a “se examinar a si mesmo” — e vejam que esse meu pleonasma foi proposital... Seja como for e além de poder ser outras coisas, a avaliação escolar tem, explícita ou implicitamente, a função de revelar o que alguém sabe ou consegue, a partir de critérios — também implícitos ou explícitos — que são da ordem dos saberes (Veiga-Neto, 2003, p. 215).

Embora a citação se refira às práticas em suma avaliativas, também suscita o aspecto da avaliação das capacidades. Enfoco essa perspectiva para trazer à tona as questões que se referem à maneira como todos/as nós conhecemos a escola, sendo alunos/as, a nossa trajetória escolar também marca em nós a maneira como vemos os processos, e assim como se fosse uma tatuagem, a compreensão de inclusão perpassa por nossa vivência ao longo do tempo. Por estarmos inseridos no meio, que por anos a fio, foi permeado de exclusão (e ainda o faz), precisamos melhorar a

sensibilidade, para de fato, perceber o que é a inclusão e como ela se dá a partir da nossa formação. Daí também decorre um dos fatores relevantes que se delineia o PARFOR na formação de professores/as deste país, isto é, (re)construir conhecimentos que possibilitem um fazer pedagógico para além do já praticado, provocando o acontecimento da inclusão. Nesta senda, apresento a seguir alguns excertos para que possamos perceber a amplitude da compressão do que seja Educação Especial Inclusiva.

Se fossemos educados a vida toda desde os primeiros anos a compreender que cada uma de nós é diferente, mas merece ter os mesmos direitos talvez fosse diferente...ora bolas tá na constituição, está nas leis, decretos, que todos são iguais...então penso que Educação especial inclusiva é fazer educação para todos sem distinção (**Gardênia**, entrevista em 01/02/2025).

Educação Especial e Inclusiva nem deveria existir se no mundo, a escola e a vida não fizessem diariamente tudo e todos serem excluídos desde o dia que nascemos...aprendemos a exclusão quando comparamos, mas didaticamente, Educação especial e Inclusiva é um comportamento uma atitude, uma maneira de desenvolver a educação (**Magnólia**, entrevista em 25/01/2025).

As falas de Gardênia e Magnólia reforçam, de forma contundente, a ideia de que nossas concepções sobre inclusão não surgem apenas dos estudos acadêmicos, mas são atravessadas por nossas trajetórias pessoais e escolares. Quando **Gardênia** afirma que “aprendemos a exclusão quando comparamos”, ela revela a marca profunda que a cultura escolar tradicional inscreve nos sujeitos — uma espécie de “tatuagem”, como sugerido no trecho introdutório, que influencia a forma como compreendemos diferenças, capacidades e pertencimentos. Do mesmo modo, ao questionar o fato de a Educação Especial Inclusiva sequer deveria existir em um mundo verdadeiramente equitativo, **Magnólia** explicita como os processos de exclusão não são episódicos, mas estruturais, reproduzidos nas relações sociais e pedagógicas ao longo de toda a vida escolar.

Essa consciência crítica, entretanto, não emerge de imediato na prática docente cotidiana; ela é, na maioria das vezes, construída, despertada e aprofundada no contexto da formação continuada, como foi o caso das construções advindas do PARFOR. Logo, nesse processo formativo, é que tais percepções começam a ganhar densidade conceitual e intencionalidade pedagógica. Conforme Sassaki (2003, p. 41) “a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em

seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Esse entendimento reforça que a inclusão se constrói tanto pelas transformações estruturais, quanto pelas mudanças subjetivas no modo como os indivíduos se relacionam com as diferenças – movimento diretamente conectado ao que as professoras relataram.

Assim, quando as professoras afirmam que inclusão é “fazer educação para todos sem distinção” ou que ela se concretiza como “um comportamento, uma atitude”, estes enunciados não se apresentam apenas como opiniões isoladas, mas como sínteses de um percurso formativo que articula teoria e experiência. Essa perspectiva encontra respaldo novamente em Sassaki (1997, p. 19), ao enfatizar que “a inclusão plena exige atitudes inclusivas, práticas flexíveis e reconhecimento do outro como sujeito de direitos”. Ao reconhecer que a inclusão ultrapassa o âmbito técnico para se afirmar como postura ética e política, as professoras demonstram ter internalizado princípios centrais abordados em sua formação.

Dessa forma, os conhecimentos mobilizados e aprofundados no PARFOR – acerca de Educação Inclusiva, direitos, acessibilidade, diferenças e práticas pedagógicas – tornam-se elementos constitutivos das novas compreensões que as docentes desenvolvem sobre seu papel na escola. As percepções expressas nos depoimentos não apenas dialogam com suas experiências prévias de escolarização, mas também se consolidam e se ressignificam diante dos aportes teóricos trabalhados no curso, alinhando-se à ideia de que, como afirma Sassaki (2005, p.19), “a inclusão é uma via de mão dupla: transforma pessoas e transforma instituições”. Assim, a formação proporcionada pelo PARFOR contribui para que a inclusão deixe de ser um discurso abstrato e se torne um compromisso ético e pedagógico, efetivamente incorporado à prática docente.

Concernente a afirmativa de **Papoula** “é fácil dizer o que é inclusão, Educação Especial; difícil é colocar a inclusão em prática diante da realidade” (entrevista em 11/01/2025). Inicialmente percebo em sua resposta que há desafios inerentes à construção de um sistema educacional inclusivo, vez que traz uma carga de reflexão que evidencia as dificuldades práticas. Este aspecto me remete a fazer uma regressão sobre questões históricas, as acepções distorcidas e os resquícios ainda presentes. Assim esse excerto inaugura um ponto de inflexão importante para a presente

discussão. Sua fala, embora breve, carrega densidade histórica, pedagógica e afetiva, revelando tensões que atravessam a constituição da Educação Especial Inclusiva no Brasil. Essa percepção dialoga com Sasaki (1997, p. 11), quando afirma que “falar em inclusão é simples; difícil é transformar a estrutura social e educacional para que ela se concretize no cotidiano”. Assim, o que Papoula verbaliza encontra eco direto nos desafios reais que a inclusão ainda enfrenta para sair do discurso e ganhar materialidade nas práticas escolares.

Traçando a convergência com o percurso histórico, identificamos as marcas de práticas excludentes, seletivas e homogeneizadoras, que durante décadas sustentaram a ideia de que apenas alguns eram capazes de aprender, enquanto outros deveriam ser segregados em instituições especializadas. Como reforça Carvalho (2008, p. 28), “a história da educação brasileira se constituiu sob uma lógica de classificação e separação, produzindo sujeitos incluídos e excluídos desde a infância”. O peso desse passado ainda reverbera no presente, compondo o cenário em que as professoras, mesmo desejando promover a inclusão, se deparam com estruturas, currículos e culturas escolares que nem sempre favorecem a participação plena de todos. Sendo assim, quando **Papoula** afirma que “é difícil colocar a inclusão em prática”, sua fala não expressa resistência ao conceito, mas evidencia o enfrentamento de desafios que são históricos, políticos e institucionais.

No âmbito dos “não ditos”, a frase deixa entrever questões importantes: o cansaço diante das limitações estruturais; a frustração frente à ausência de recursos; a sensação de que a responsabilidade da inclusão recai, muitas vezes, de forma individual sobre o/a professor/a; e a consciência de que a formação docente nem sempre contemplou os saberes necessários para atuar com diversidade. Orrú (2017, p. 39) contribui para essa reflexão ao afirmar que “a inclusão exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade para perceber aquilo que o aluno não diz, mas manifesta em gestos, silêncios e modos de estar no mundo”. Assim, os “não verbais” presentes na expressão de Papoula – sua entonação, pausas e gestos – reforçam o peso emocional e histórico da afirmação, revelando preocupações que ultrapassam o que foi explicitamente enunciado.

Nesse contexto, a formação ofertada pelo PARFOR emerge como espaço de tensionamento e reconstrução. As professoras reconhecem, em suas falas, que o curso as levou a revisitar não apenas práticas pedagógicas, mas também crenças e

memórias sobre seus próprios percursos escolares. Asseveram esta afirmação Reinaldo e Verde (2022, p. 71) ao reforçarem que:

A estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor-aluno a partir de diferentes teorias que propiciam aprendizagem e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, evidenciando na ação didática seu real significado, conscientes de sua condição de mediador do conhecimento sistematizado precisando de tempo para estudar, trabalhar, planejar, agir e reagir.

As reflexões propostas servem, neste contexto, para ressignificar o fazer pedagógico, tomando como base a necessidade de uma ação didática direcionada, com intencionalidade, em particular, a partir da imersão em estudos, reflexões e outros passos necessários para uma formação que atenda as demandas vigentes. Isso vai ao encontro do que destaca Sassaki (2005, p. 34) “a inclusão é uma via de mão dupla: transforma instituições, mas também transforma profundamente os indivíduos envolvidos no processo”. A formação continuada, portanto, amplia repertórios metodológicos, além de convocar o/a professor/a a revisitar sua história e a ressignificar suas ações diante dos desafios contemporâneos da inclusão.

Assim, a frase de **Papoula** abre espaço para compreender que a inclusão, é uma diretriz normativa, um processo vivo, complexo e contínuo — marcado por avanços, tensões e reconstruções. E, sobretudo, que os ‘não ditos’ de sua fala reforçam a urgência de uma formação docente que permita romper com a lógica histórica de exclusão, como lembra Carvalho (2008, p. 42) “formar para a inclusão significa aprender a desfazer práticas enraizadas e reconstruir outras, à luz de novos sentidos sobre o ensinar e o aprender”.

À luz dessa perspectiva, torna-se imprescindível compreender que as falas das professoras não se limitam ao conteúdo explícito de suas palavras, isto é, abarcam também um conjunto de sentidos que se manifestam por meio de silêncios, hesitações, expressões faciais, entonações e gestos. Esses elementos, muitas vezes invisíveis à primeira vista, revelam camadas profundas da experiência docente e evidenciam tensões entre o ideal da inclusão e as condições reais de trabalho. Nesse movimento interpretativo, as contribuições de Bardin (2016), oferecem fundamentos sólidos ao nos lembrar que o discurso é sempre atravessado por dimensões latentes que no interior do que está encoberto, implícito, ou ainda nas pausas e silêncios,

podem ressoar significações, representações mais profundas, permitindo ao pesquisador acessar significados que não são imediatamente verbalizados.

Assim, ao adentrar o campo das narrativas docentes, torna-se necessário um olhar analítico sensível às expressões que ultrapassam o nível denotativo do discurso, mas que comunicam de forma potente as percepções, angústias e expectativas dessas profissionais. A análise dos “não ditos” possibilita ampliar a compreensão sobre como elas significam a inclusão como um princípio normativo e como uma prática cotidiana permeada por limites estruturais, afetos contraditórios, esforços contínuos e negociações diárias com a realidade escolar.

Dessa forma, esta etapa da análise busca interpretar o que foi dito nas entrevistas, mas também considerar os elementos comunicativos que emergem do contexto de enunciação – pausas longas, olhares desviados, risos nervosos, suspiros, mudanças na postura corporal – aspectos que, conforme apontam estudiosos da comunicação não verbal, compõem a tessitura da interação humana e revelam sentidos tão importantes quanto a fala articulada. Ao incorporar esses níveis da comunicação, amplia-se o entendimento sobre como as professoras representam a inclusão, o PARFOR e sua própria prática pedagógica, permitindo uma leitura mais abrangente do lugar que ocupam na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, como o excerto que segue:

Sabemos que Educação Especial e Inclusiva trata de cuidar de todos sem exceção para que possam se desenvolver com equidade, é tão lindo, mas as vezes não podemos dizer certas coisas, temos nosso trabalho, mesmo sabendo o que é a definição, na prática nosso esforço é gigantesco para conseguir o mínimo (**Hortência**, entrevista em 18/01/2025).

No excerto de **Hortência**, nos parece necessário evocar o reflexo do que é encarar o desafio de ser e estar exercendo a profissão nas escolas brasileiras, inclusive, da rede pública. Aqui ressalto também a escuta atenta que deve trazer à tona as percepções advindas daquilo que as falas estão permeadas, para além do registro acima, os não ditos, também merecem destaque. Cabe nesse processo entender que as falas estão carregadas de múltiplos significados que compõem a comunicação humana.

Seguindo este raciocínio, entendemos que a comunicação é uma das manifestações mais complexas e essenciais da experiência humana. Desde os primórdios da civilização, o ser humano busca formas de expressar sentimentos,

ideias e intenções, utilizando-se da linguagem verbal, mas também de gestos, expressões, posturas e símbolos. De acordo com Birdwhistell (1970), pioneiro nos estudos da cinésica, os movimentos corporais constituem sistemas estruturados de significação e desempenham papel fundamental na transmissão de sentidos. O autor afirma que “nenhum movimento corporal humano é acidental; cada gesto integra um sistema estruturado” (Birdwhistell, 1970, p. 39).

Concordando com os autores, ao retomar o exposto anteriormente por **Hortência**, ousou inferir que, para além do exposto “mas às vezes não podemos dizer certas coisas, temos nosso trabalho, mesmo sabendo o que é a definição, na prática nosso esforço é gigantesco para conseguir o mínimo” (Hortência, entrevista em 18/01/2025), o suspiro, o olhar e a relutância na resposta induzem a pensarmos sobre os desafios que se materializam, mas que, por motivos diversos, acabam suplantados por situações externas. Aqui percebo também que há coisas a serem ditas no espaço de trabalho, mas o silêncio impera, revelando uma dinâmica complexa entre o que o docente vive, o que sente e o que se permite verbalizar. Esse silêncio, longe de ser ausência de comunicação, constitui um enunciado potente, que pode indicar medo de julgamento, receio institucional, cansaço emocional ou mesmo a consciência de que determinadas críticas não encontram eco no ambiente escolar. Assim, os “não ditos” presentes na postura de Hortência complementam seu discurso, desvelam camadas de sentido que ajudam a compreender o peso subjetivo da inclusão na prática cotidiana, sinalizando tensões que atravessam o trabalho docente e permanecem latentes nas entrelinhas.

Nesse sentido, a comunicação deve ser compreendida como um fenômeno multifacetado, que transcende o simples ato de falar ou ouvir. A presença constante de signos não verbais demonstra que comunicar é um processo contínuo, inevitável e profundamente ligado à natureza social do indivíduo. Daí a importância de durante a entrevista e no decorrer da pesquisa, estar atenta àquilo que as palavras não expressam.

A célebre máxima de Paul Watzlawick, “Não se pode não comunicar” (Watzlawick; Beavin; Jackson, 1967, p. 49), reforça a ideia de que toda ação humana — inclusive o silêncio e a imobilidade — constitui uma forma de comunicação. Mesmo quando o indivíduo tenta abster-se de se expressar, sua postura, expressão facial e presença no espaço já transmitem mensagens interpretáveis pelos outros. Assim, a

comunicação não é uma escolha, mas uma condição inevitável da convivência humana. Deste modo, a retomada analítica, em cada escuta das participantes foram necessárias, novas percepções evocaram advindas da observação atenta a essa comunicação não verbal, que vai além das palavras. Os signos não verbais constituem a base invisível sobre a qual constroem as relações sociais, os vínculos afetivos e as interações culturais. Ignorá-los é limitar a compreensão das mensagens, reduzindo a riqueza simbólica da comunicação. Ao reconhecer a profundidade dos sentidos expressos para além da fala, torna-se possível compreender com maior clareza como as professoras significam a inclusão no cotidiano escolar – movimento que conduz, inevitavelmente, à análise das práticas pedagógicas que desenvolvem.

Em síntese, podemos inferir que a inclusão, quando assumida como princípio ético e político, redefine o fazer docente e fortalece a construção de uma educação verdadeiramente democrática, em que cada aluno/a é reconhecido em sua singularidade e potencial. É importante ressaltar que, esse movimento só se torna verdadeiramente viável, quando o compromisso pelo conhecimento conceitual sobre a Educação Especial Inclusiva é assumido, desde as raízes que sustentarão a formação, para que flores e frutos maravilhosos, sejam colhidos. Contudo, há que se refletir ainda sobre fatores externos, que tornam-se barreiras para o crescimento da inclusão e de práticas pedagógicas inclusivas. É a partir desta compreensão que avançamos, na seção seguinte, para problematizar desafios que ainda atravessam a efetivação de uma escola inclusiva, em particular, no universo das professoras egressas do PARFOR, mas que se espriam em diferentes contextos educacionais.

5.2 Desafios para a sustentação do plantar formativo inclusivo

Há dias em que me pergunto: o que vou fazer hoje? Será que vou conseguir? Meu esforço em fazer o melhor é contínuo e diário, porque tenho conhecimento, mas quase nada adianta. Existem situações que sozinha [...] é quase impossível. Me consola saber que cuido deles com amor (Magnólia, entrevista em 25/01/2025).

Compreender a Educação Inclusiva, implica reconhecer que ela representa um novo paradigma educacional, pautado na superação de modelos segregadores e na transformação dos sistemas de ensino, para acolher a diversidade inerente ao ser humano. Este paradigma rompe com a perspectiva de que a escola deve apenas receber o/a estudante, exigindo que ela se organize para garantir participação,

aprendizagem e pleno desenvolvimento de todos, independentemente das diferenças individuais.

No Brasil, embora legislações como a LBI (2015) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 assegurem o direito à matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns, a efetivação desse direito encontra obstáculos significativos, sobretudo de ordem estrutural. No estado do Maranhão, essa realidade torna-se ainda mais evidente, pois os desafios socioeconômicos, geográficos e organizacionais configuram um cenário fértil para analisar as tensões existentes, entre o que é garantido no plano normativo e o que se materializa cotidianamente nas escolas da rede pública.

A partir dessa perspectiva, se discute como a ausência de políticas concretas de apoio institucional, de infraestrutura adequada e de recursos humanos especializados acaba por fragilizar a atuação pedagógica do/a professor/a regente, limitando a apropriação e aplicação prática da formação continuada recebida. Embora a formação seja condição necessária, ela não é suficiente quando não acompanhada de condições materiais que permitam a sua execução.

Nesse sentido, torna-se relevante investigar os desafios estruturais, materiais e culturais que dificultam a consolidação da inclusão nos anos iniciais da rede pública maranhense. As análises aqui desenvolvidas têm como principal fonte as professoras egressas do PARFOR, cujas práticas cotidianas constituem um campo concreto para observar a distância entre política e realidade. As professoras demonstram consciência da importância da inclusão, relatam a utilização de materiais de apoio e afirmam adotar postura ética e acolhedora diante da diversidade.

Entretanto, os relatos revelam que grande parte dessas ações é sustentada pelo esforço individual das professoras. A formação existe, as orientações das equipes gestoras são realizadas e há clareza sobre os princípios que regem a inclusão, porém faltam elementos essenciais para que essas intenções se convertam em políticas efetivas. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 12) afirma que “A inclusão não se resume à mera integração física, requer a transformação do currículo, da metodologia e da atitude da escola”. Essa reflexão torna-se iluminadora diante das falas das docentes, que evidenciam a permanência de barreiras estruturais e pedagógicas.

Constata-se, assim, uma lógica de precarização e sobrecarga docente que revela um conflito entre o que se aprende na formação e aquilo que é possível realizar na prática escolar. Nesse contexto, ainda que o PARFOR represente um marco importante na formação de professores/as em exercício, sua contribuição torna-se insuficiente quando não encontra ressonância em políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho.

O PARFOR, criado com o propósito de qualificar docentes atuantes, cumpre o papel de ampliar repertórios teóricos, metodológicos e críticos relacionados à Educação Inclusiva. No entanto, essa formação é constantemente colocada à prova pela ausência de infraestrutura, de políticas institucionais consolidadas e pela carência de equipes de apoio pedagógico.

Essa contradição emerge de forma contundente nos depoimentos das participantes da pesquisa, como o excerto a seguir:

Na escola em que trabalho, no interior, a minha turma tem 28 alunos e três deles com laudos de TDAH e TEA. Eu fiz o PARFOR, tenho teoria, mas não há sala de recursos nem auxiliar de inclusão. O que eu faço? Adapto o máximo que posso à noite, com meus próprios recursos, mas sinto que estou falhando com todos. A formação é importante, mas a estrutura física e o apoio humano são um sonho que vira até pesadelo (**Gardênia**, entrevista em 01/02/2025).

Assim, é possível inferir que, embora o PARFOR contribua para o fortalecimento do capital cultural e pedagógico das professoras, a ausência de condições materiais e humanas — como Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) equipadas e professores/as especializados/as para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) — intensifica a sobrecarga docente. Diante da falta de apoio institucional, o/a professor/a acaba assumindo funções que extrapolam seu papel original, resultando em uma ‘inclusão precária’. Rocha e Lima (2018, p. 55) corroboram essa realidade ao afirmar que “a sobrecarga de trabalho do professor, aliada à falta de formação específica para o atendimento à diversidade, constitui o maior obstáculo para a efetivação da inclusão na prática diária”. Essa afirmação dialoga diretamente com as demais falas das professoras, como é possível perceber:

Há dias em que me pergunto: o que vou fazer hoje? Será que vou conseguir? Meu esforço em fazer o melhor é contínuo e diário, porque tenho conhecimento, mas quase nada adianta. Existem situações que sozinha [...]

é quase impossível. Me consola saber que cuido deles com amor (**Magnólia**, entrevista em 25/01/2025).

O depoimento de **Magnólia** expressa a dimensão emocional atribuída ao trabalho docente, que extrapola o plano profissional e revela uma carga de responsabilidades que deveria ser compartilhada institucionalmente. De modo similar, identificamos a questão da ausência da formação docente continuada e apoio escasso, nas manifestações a seguir:

Cada dia que passa fica mais complexo trabalhar, porque mesmo estudando não temos formação específica para atender todas as crianças com deficiências e transtornos. Cada uma precisa de atendimento individualizado que vai além da sala regular. Não temos quase nada de apoio (**Hortência**, entrevista em 18/01/2025).

Ainda há muito que ser feito. Não basta conhecimento, formação, boa intenção e sala de AEE, se não conseguimos manter continuidade. Trabalho muito, mas os resultados não dependem só de mim. As escolas não dão conta e nem condições necessárias (**Papoula**, entrevista em 11/01/2025).

Os relatos evidenciam que a inclusão não pode depender exclusivamente do empenho individual do/a professor/a. A responsabilidade pelo sucesso dessa política precisa ser compartilhada e sustentada por medidas estruturais, financiamento público adequado, condições de trabalho dignas e políticas educacionais permanentes. Assim, observa-se que o PARFOR representa um avanço importante, pois promove a formação crítica e reflexiva das professoras, qualificando suas práticas. Contudo, sua contribuição não é suficiente para suprir lacunas históricas quando não articuladas a um projeto sistêmico de inclusão.

A efetividade da Educação Inclusiva no Maranhão só será plenamente concretizada quando as escolas dispuserem de suporte institucional, equipes interdisciplinares, recursos pedagógicos acessíveis e planejamento integrado. Dessa forma, a prática educativa das egressas revela avanços, competências e compromisso, mas também expõe que a inclusão permanece em processo, tensionada pela distância entre o que se aprende na formação e o que é viável no cotidiano da escola pública maranhense.

Ao avançar nas análises desta categoria, observamos que as entrevistadas convergem em torno da necessidade de fortalecer aspectos estruturantes da inclusão escolar, tais como a formação continuada, a participação das famílias, a garantia de

recursos e o trabalho colaborativo. Essas dimensões apareceram de forma recorrente nos relatos e revelam que a construção de práticas inclusivas efetivas ultrapassa a sala de aula, adentrando a organização pedagógica, institucional e relacional da escola. A seguir, apresentamos quatro contribuições representativas desse movimento.

Para que a inclusão avance, acredito que precisamos de espaços permanentes de estudo dentro da escola. Muitas dúvidas surgem no dia a dia, e nem sempre temos alguém com quem discutir. Se houvesse encontros formativos semanais, poderíamos refletir sobre os casos e pensar em estratégias juntas (**Hortência**, entrevista em 18/01/2025).

A reflexão apresentada por **Hortência** introduz um elemento central para compreensão do processo inclusivo: **a necessidade de formação continuada contextualizada**. Sua fala sugere que a melhoria das práticas inclusivas depende de oportunidades sistemáticas de estudo que permitam às/aos professoras/as reelaborar sua prática, à luz dos desafios concretos encontrados diariamente. Essa perspectiva encontra ressonância em Libâneo (2013, p. 127), ao enfatizar que “a profissionalização docente exige estudo permanente, análise da prática e participação em comunidades de aprendizagem”. Assim, a transição entre formação teórica e prática pedagógica se materializa justamente nesses espaços coletivos de reflexão, cuja ausência fragiliza a efetividade das propostas inclusivas.

Acho que precisamos envolver mais as famílias. Às vezes, fazemos adaptações, mas falta conhecer melhor a criança fora da escola. Se a comunicação com os responsáveis fosse mais frequente e aberta, poderíamos planejar ações mais completas e eficazes (**Magnólia**, entrevista em 25/01/2025).

Ao passo que Hortência ressalta a importância do estudo contínuo, **Magnólia** amplia essa discussão ao destacar a **dimensão relacional entre escola e família**. Sua proposição revela que a inclusão depende de estratégias pedagógicas, mas também da construção de vínculos, que permitam compreender o/a estudante em sua integralidade. Carvalho (2014, p. 62) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “a inclusão escolar se fortalece quando há diálogo contínuo com a família, pois ela oferece elementos essenciais para compreender o estudante em sua totalidade”. A transição aqui exposta, aponta para a interdependência entre formação, comunicação e planejamento pedagógico, mostrando que ações inclusivas sólidas exigem articulação entre os diferentes agentes do processo educativo.

Para melhorar as práticas inclusivas, precisamos de mais materiais acessíveis. Muitas vezes queremos adaptar as atividades, mas não temos recursos suficientes. Com jogos adaptados, materiais concretos e tecnologias assistivas, poderíamos atender melhor cada necessidade (**Papoula**, entrevista em 11/01/2025).

Ao deslocar o debate para o campo da materialidade pedagógica, **Papoula** introduz uma transição necessária ao entendimento de que a inclusão não realiza apenas por intenções ou posturas docentes, mas exige condições objetivas de acessibilidade. Sassaki (2010, p. 45) enfatiza que “a inclusão depende de condições de acessibilidade que eliminem barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas”. Com isso, evidencia-se que práticas **inclusivas carecem de investimentos estruturais**, os quais possibilitem ao/a professor/a superar limites impostos pela ausência de recursos e desenvolver atividades ajustadas às necessidades de cada estudante. A fala de **Papoula**, portanto, complementa as reflexões anteriores ao destacar que a formação docente e o envolvimento familiar precisam ser acompanhados de suporte institucional e material.

A inclusão melhora quando conseguimos trabalhar em equipe. O professor sozinho não dá conta de tudo. Quando nos unimos com o AEE, com a coordenação e até com outros professores, surgem ideias e estratégias que sozinhos não pensaríamos (**Gardênia**, entrevista em 01/02/2025).

E assim, **Gardênia** adiciona outro eixo fundamental para compreender o aprimoramento das práticas inclusivas: **o trabalho colaborativo**. Sua reflexão reforça que a atuação isolada do/a professor/a limita o alcance das ações inclusivas e que a cooperação entre diferentes profissionais potencializa o olhar sobre o/a estudante e a diversidade de estratégias. Nesse sentido, Carvalho (2017, p. 88) afirma que “a escola inclusiva se constrói a partir da cooperação entre seus profissionais, pois nenhuma prática inclusiva se sustenta de forma isolada”. Essa citação permite compreender que a construção da inclusão escolar depende da articulação entre formação, relações institucionais e recursos disponíveis, compondo um ambiente em que todos/as os/as agentes assumem corresponsabilidade pelo desenvolvimento dos estudantes.

Diante dos relatos apresentados e das análises realizadas, torna-se evidente que o aprimoramento das práticas educativas inclusivas, depende de um conjunto articulado de fatores que transcendem a ação individual do/a professor/a. As contribuições das docentes revelam que a inclusão escolar se sustenta em quatro

pilares fundamentais: a formação continuada situada, o diálogo com as famílias, a garantia de recursos pedagógicos acessíveis e o trabalho colaborativo entre os/as profissionais da escola. Cada uma destas dimensões, embora distintas, conecta-se organicamente, demonstrando que a inclusão é um processo dinâmico, complexo e profundamente relacional.

Observa-se, ainda, que o PARFOR desempenha papel significativo nesse movimento, uma vez que tem possibilitado às docentes ampliarem a compreensão crítica sobre o ensino, ressignificar práticas e reconhecer que a resposta às singularidades de estudantes demanda permanente reflexão, planejamento e apoio institucional. Assim, as sugestões das professoras evidenciam lacunas existentes no cotidiano escolar, apontam caminhos concretos e viáveis, para o fortalecimento da Educação Inclusiva. Desse modo, reafirma-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige investimentos formativos, estruturais e colaborativos contínuos – um esforço que envolve toda a comunidade escolar e que se materializa na busca permanente por uma escola que acolha, respeite e garanta a aprendizagem de todos/as.

Na continuidade de exercício analítico, na próxima seção, examinamos as estratégias, escolhas e intervenções que emergem desse processo formativo em que o crescimento de aprendizagens foi cultivado, com regas e substratos, apesar dos obstáculos elencados. Observamos de que maneira as professoras incorporaram os princípios da Educação Inclusiva, ressignificaram suas experiências, com práticas pedagógicas florescidas a partir da formação no PARFOR e enfrentaram os desafios da diversidade nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5.3 Do germinar da formação no PARFOR ao florescer de práticas pedagógicas inclusivas

Antes, eu fazia um planejamento único para todos. Com o PARFOR, aprendi a observar mais cada criança, entender suas diferenças e pensar estratégias diferentes para que todos participassem. Hoje, adapto o conteúdo e as atividades conforme a necessidade de cada aluno. Agora não é fácil, os desafios são grandes (Gardênia, entrevista em 01/02/2025)

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do corpo, e esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares (Fernando Pessoa)

A imersão na terceira categoria nos conduz à reflexão sobre transformações possíveis, calcadas em pressupostos teóricos e práticos construídos ao longo de uma caminhada formativa marcada por desafios, mas também permeada por importantes oportunidades de resignificação da prática docente. A fala de **Gardênia** ilustra de maneira contundente essa mudança ao afirmar que “Antes, eu fazia um planejamento único para todos”. Essa declaração revela um deslocamento significativo: de uma prática homogênea e centrada na padronização, para uma prática sensível às diferenças e orientada pelas demandas reais de estudantes, movimento que se articula diretamente com os princípios da Educação Inclusiva.

Nesta linha argumentativa, as experiências relatadas pelas professoras encontram respaldo na literatura da área. Como afirmam Mantoan e Prieto (2020, p. 43), “a inclusão não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais, mas exige um docente capaz de refletir sobre sua prática e de reinventar estratégias para garantir a participação de todos”. A análise desta citação permite compreender que a formação continuada, como a promovida pelo PARFOR, amplia o repertório teórico-metodológico dos/as profissionais, sustenta mudanças estruturais na forma como planejam, executam e avaliam suas ações pedagógicas. Assim, a vinculação entre teoria e prática, evidenciada na fala analisada, reforça o impacto positivo da formação na consolidação de práticas mais equitativas e responsivas às singularidades dos/as estudantes.

Mirando a visibilização de práticas pedagógicas inclusivas, focamos em possíveis contribuições que se configurem produtivas para o avanço da inclusão escolar. Partindo do princípio que todas as entrevistadas já exerciam a docência antes de ingressarem no Programa, nos motivou entender as contribuições advindas da formação, e de modo unânime, afirmaram que o PARFOR foi essencial para a mudança de suas práticas. Sem sombra de dúvidas houve mudanças que refletiram na prática.

A formação docente voltada à inclusão escolar constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais urgentes demandas da educação contemporânea. As egressas deste Programa, ao retornarem às suas escolas, tornam-se agentes multiplicadoras de práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e comprometidas com a diversidade presente nas salas de aula. Destas práticas emergem um vasto campo de ação e reflexão no qual se articula conhecimentos

teóricos, saberes da experiência e valores éticos voltados à equidade. No caso das professoras egressas, a formação acadêmica adquirida ampliou a compreensão sobre a inclusão como princípio fundamental da educação, incentivando a construção de práticas que respeitem as diferenças, promovam a participação de todos/as e garantam o direito à aprendizagem.

Aqui coadunamos com Mantoan (2003), que a inclusão não se restringe à inserção física de alunos/as com deficiência na escola, mas implica uma transformação profunda nas concepções de ensino, nas atitudes docentes e na organização do trabalho pedagógico. Assim, o foco desloca-se do/a aluno/a “que precisa se adaptar” para a escola que se transforma para acolher a todos/as.

Nesse sentido, compreendemos que as professoras egressas trazem para a prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma nova postura profissional, pautada em princípios de acolhimento, flexibilização e colaboração. A formação oferecida pelo Programa – que integra fundamentos teóricos da Educação Inclusiva, metodologias ativas e reflexão sobre a prática – contribui para o desenvolvimento de competências que permitem às professoras reconhecerem as necessidades de cada estudante e planejar estratégias diferenciadas de ensino.

Nas respostas das professoras foi possível destacar alguns aspectos citados por elas, no que tange o exercício docente relacionado às práticas. Unindo as falas compilamos sete (7) itens que fazem parte das práticas inclusivas. E em seguida detalhamos de acordo com as falas das entrevistadas. A seguir apresento a Figura 7 com os pontos evidenciados a partir das respostas obtidas.

Figura 7 – Práticas identificadas nas respostas das participantes



Fonte: Elaboração da autora (2025).

A análise parte da concepção de que a formação docente é um processo contínuo e transformador, capaz de ressignificar o fazer pedagógico e de gerar impactos positivos na cultura escolar. Conforme aponta Pimenta (1999), a prática docente deve ser entendida como um espaço de articulação entre teoria e prática, no qual o/a professor/a reflete sobre sua ação, reconstrói saberes e desenvolve competências éticas e profissionais. Assim, compreender as práticas das egressas do PARFOR significa também reconhecer a função desta política pública na formação de uma nova identidade docente, comprometida com a Educação Inclusiva, com o respeito à diversidade e com a democratização do ensino.

Os relatos revelam que o PARFOR representou um marco significativo em suas trajetórias profissionais, permitindo-lhes compreender a função do/a professor/a como mediador/a da aprendizagem e como agente de transformação social. A formação teórica obtida, articulada à prática cotidiana, proporcionou o desenvolvimento de uma visão crítica acerca da inclusão, compreendida como o atendimento a alunos/as com deficiência e com a valorização da diversidade em suas múltiplas dimensões. Na sequência apresento os excertos que evidenciam o exposto.

Nada que faço dentro da sala de aula é igual ao que eu fazia antes de entrar no curso. Planejo as coisas a todo tempo vendo uma coisa ali outra aqui e assim, a vida da sala de aula está entranhada em mim (**Magnólia**, entrevista em 25/01/2025).

Esta mudança de postura evidencia o que Freire (1996), denomina docência reflexiva, em que o professor se reconhece como sujeito de sua própria prática e compreende o ensino como um ato político, ético e dialógico. A fala de **Magnólia** revela um processo profundo de reinvenção docente, marcado pela tomada de consciência sobre a própria prática. Ao afirmar que “a vida da sala de aula está entranhada em mim”, ela expressa um movimento que ultrapassa a mera execução de técnicas, trata-se de integrar o fazer pedagógico ao seu modo de ser e de estar no mundo. Essa postura dialoga diretamente com o que Freire (1996) compreende como docência reflexiva, isto é, um exercício profissional no qual o/a professor/a assume sua prática como objeto permanente de questionamento, estudo e reinvenção. Para Freire (1996, p. 25), “não há docência sem discência”, e esse entendimento exige que o/a educador/a esteja sempre implicado num movimento crítico de leitura da realidade, reconhecendo que ensinar é um ato político e ético.

A mudança descrita por Magnólia – “nada do que faço é igual ao que eu fazia antes” – manifesta justamente essa transição para uma postura reflexiva, o planejamento constante, o olhar atento aos detalhes e a disposição para reorganizar a prática demonstram que o processo educativo passou a ser compreendido como dinâmico, vivo e situado. Nesse sentido, sua fala sugere que a formação inicial ou continuada produz novas técnicas, novas lentes para enxergar o cotidiano pedagógico. A formação recebida no PARFOR, ao fortalecer esse movimento de reflexão crítica, amplia a compreensão do papel social da escola e oferece instrumentos teóricos e metodológicos para que professoras como Magnólia possam transformar a prática em compromisso, especialmente com os princípios da Educação Inclusiva. Assim, a experiência formativa ressignifica o repertório pedagógico, orienta o trabalho docente para uma perspectiva ética, em que planejar, observar e ajustar a prática tornam-se gestos que reafirmam o direito de todos/as à participação, à aprendizagem e à presença plena na escola.

A formação recebida no PARFOR, ao promover a reflexão crítica sobre a função social da escola, favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a efetivação dos princípios da inclusão. Como afirma Saviani (2008, p. 14), “a função social da escola é garantir a todos o acesso ao saber sistematizado, condição indispensável para que os indivíduos possam participar de forma plena da vida social”. Essa compreensão dialoga diretamente com o movimento

de mudança destacado por **Magnólia**, e mais uma vez rememorado alinhando-se a discussão, ao afirmar que “nada que faço dentro da sala de aula é igual ao que eu fazia antes de entrar no curso [...] a vida da sala de aula está entranhada em mim” (Magnólia, entrevista em 25/01/2025).

Ao reconhecer que sua prática foi ressignificada, Magnólia evidencia que começou a perceber o cotidiano pedagógico à luz de novos referenciais teóricos e éticos, aproximando-se do que Freire (1996), descreve como a passagem do fazer mecânico para o agir crítico, no qual o/a professor/a compreende a intencionalidade de sua ação.

Assim, ao alinhar sua prática ao entendimento de que a escola deve democratizar o acesso ao conhecimento, a docente demonstra uma internalização dos princípios formativos do PARFOR, olhar atento, planejamento contínuo, responsabilização pelo outro e compromisso com a aprendizagem de todos. Desse modo, a articulação entre a fala da professora e o aporte teórico revela que a formação continuada instrumentaliza tecnicamente, transforma sentidos, levando o/a professor/a a reconhecer seu papel na construção de uma escola inclusiva, socialmente referenciada e eticamente comprometida com a dignidade humana.

O planejamento das atividades configura-se como o ponto de partida da prática inclusiva. Como exposto acima por **Magnólia** e no excerto que abre esta categoria, rememorado por **Gardênia** “Antes, eu fazia um planejamento único para todos. Com o PARFOR, aprendi a observar mais cada criança, entender suas diferenças e pensar estratégias diferentes para que todos participassem”, fica notório que as professoras, diante da formação no PARFOR, passaram a elaborar planos de aula mais flexíveis, nos quais o conteúdo é adaptado às potencialidades e necessidades de cada aluno. Sobre este panorama, convém destacar a contribuição de Carvalho (2012, p. 106) ao argumentar que “[...] no caso das adaptações curriculares, o foco das reflexões estará na prática pedagógicas que pretendemos viabilizar, de modo a garantir a todos o direito de aprender e de participar”. Mesmo diante de realidades marcadas por condições socioeconômicas desafiadoras, próprias das escolas públicas, estas docentes têm buscado adaptações pedagógicas criativas e sensíveis às diferenças, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade para todos.

Outra recorrência relevante é evidenciada na resposta de **Hortência**, que compatibiliza-se às discussões até o momento, assim percebo um alinhamento

congruente no que tange às construções advindas do Curso de Pedagogia do PARFOR.

Planejar, fazer os planos antes para mim era burocracia, copiava, e hoje tenho até vergonha de dizer isso, mas graças a Deus e ao Curso de Pedagogia, quem saiu ganhando foram meus alunos. Planejo de acordo com a realidade da turma e não deixo ninguém para trás. É um trabalho gigante, mas tem resultado (**Hortência**, entrevista em 18/01/2025).

Ao lançar um olhar sobre o processo de inclusão, é possível aludir que a adaptação curricular e o planejamento pedagógico individualizado, têm sido práticas recorrentes entre as egressas do PARFOR. Como pontuado por Hortência, há a elaboração de planos de ensino que consideram as especificidades de cada aluno/a, realizando ajustes nos objetivos, conteúdos e formas de avaliação, de modo a promover aprendizagens consistentes. Essa perspectiva dialoga diretamente com Mantoan (2003, p. 28), quando afirma que “é a escola que deve se reorganizar para ensinar a todos, e não o aluno que deve se ajustar a um modelo escolar excludente”. Compreendo, portanto, que essas ações estão orientadas pelo princípio da equidade, garantindo que todos/as os/as estudantes tenham oportunidades reais de aprender, ainda que em ritmos ou estilos diferentes.

De modo semelhante, Perrenoud (2000) argumenta que a competência profissional do/a professor/a não se restringe ao domínio dos conteúdos curriculares, mas envolve a capacidade de adaptar o ensino às necessidades dos/as alunos, promovendo situações de aprendizagem diversificadas e significativas. Essa compreensão é reforçada por Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação docente deve integrar as dimensões pessoal e profissional, valorizando a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de uma identidade pedagógica sensível às realidades escolares.

Partindo da premissa de que toda prática pedagógica se constitui a partir de um processo formativo contínuo, compreendo que a formação docente é um elemento central, na articulação entre saberes teóricos e práticos voltados à valorização das diversidades humanas e à garantia do direito à educação de qualidade para todos/as. Nesta conjuntura, ao elencar estratégias que se vinculam às especificidades de alunos/as presentes na sala de aula, independente da condição apresentada, reverbera-se a materialização dos construtos em meio aos componentes curriculares ofertados no âmbito do PARFOR.

Depois do PARFOR, passei a repensar a forma como planejo minhas aulas. Antes eu seguia o livro didático de maneira muito rígida, hoje procuro adaptar os conteúdos conforme as necessidades dos alunos. Se um estudante tem mais dificuldade de leitura, por exemplo, eu utilizo jogos, imagens e leitura compartilhada. A ideia é que todos participem, cada um dentro do seu ritmo (**Gardênia**, entrevista em 01/02/2025).

Ao afirmar que passou a repensar suas aulas após o PARFOR, **Gardênia** revela, o que Schön (2000) denomina de “professor reflexivo”, aquele que analisa criticamente sua ação e transforma a experiência em conhecimento pedagógico. Essa compreensão se articula à perspectiva freireana, segundo a qual ensinar exige um movimento permanente de retorno sobre a própria prática. Como afirma Freire (1996, p. 29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino; esses fazeres se encontram um no corpo do outro”. Esse princípio reforça que a docência é um exercício contínuo de reflexão e reinvenção, no qual o/a professor/a se reconhece como sujeito epistêmico, capaz de ressignificar sua prática e produzir novos modos de ensinar. À luz disso, observa-se que a mudança relatada por Gardênia não é pontual, mas revela um processo formativo mais profundo, no qual a formação do PARFOR potencializou a capacidade das professoras de interpretar sua ação pedagógica e transformá-la em práticas cada vez mais inclusivas. Já Papoula reforça o entendimento de que o “planejamento flexível” é condição essencial para atender à diversidade da sala de aula. Sua fala demonstra a passagem de uma concepção tradicional de ensino, para uma prática orientada por uma Pedagogia diferenciada, em consonância com Perrenoud (2000), que defende a necessidade de diversificar métodos e estratégias, para garantir o aprendizado de todos.

A partir das narrativas das professoras egressas do PARFOR, evidencia-se que a inclusão escolar ultrapassa a esfera das adaptações pontuais e adentra o campo das mudanças estruturantes do fazer docente. As falas revelam que o planejamento, antes centrado no conteúdo, desloca-se para a observação atenta dos sujeitos, reconhecendo suas singularidades e modos de aprender. É nesse movimento que a formação continuada passa a reverberar concretamente na prática pedagógica, reposicionando o/a aluno/a como protagonista do processo educativo e exigindo do professor uma postura reflexiva, ética e intencional. A declaração de Hortência sintetiza essa virada formativa, anunciando elementos que serão aprofundados na análise a seguir.

Percebi que incluir não é apenas adaptar o conteúdo, mas também criar um ambiente acolhedor. O planejamento agora começa com a observação da turma. Vejo o que cada um precisa, o que gosta de fazer, e a partir daí construo as aulas. Aprendi no PARFOR que o aluno deve ser o centro do processo, e isso mudou completamente minha prática (**Hortência**, entrevista em 18/01/2025).

Ao destacar a importância do ambiente acolhedor e da centralidade do/a aluno/a no processo educativo, **Hortência** amplia a discussão sobre a compreensão acerca da inclusão, dos processos que devem fazer parte da mediação em sala de aula, além da focalização na mediação das aprendizagens. Essa postura evidencia a superação de práticas assistencialistas, tradicionais e que consideram os sujeitos como se fossem homogêneos, dando lugar a uma visão inclusiva, de respeito às diferenças e relacional da aprendizagem, em que o vínculo e o pertencimento são dimensões estruturantes da inclusão. Como enfatiza Mantoan (2015, p. 37), “a inclusão escolar exige uma transformação profunda na cultura, nas políticas e nas práticas pedagógicas da escola, implicando em uma nova postura docente diante da diferença”.

Ao mobilizar essa compreensão ampliada da inclusão, Hortência reafirma que ensinar em uma perspectiva inclusiva significa, além ajustar conteúdos ou flexibilizar atividades, reconfigurar a lógica que sustenta o cotidiano escolar. Sua fala evidencia que a inclusão se materializa quando o/a professor/a passa a enxergar o/a aluno/a não a partir da falta, mas da potência – deslocamento que rompe com a ideia de normalidade e com práticas padronizadas, que historicamente excluíram aqueles/as que não se encaixavam no modelo hegemônico. Nesse sentido, a reflexão de Mantoan (2015, p. 37), ao afirmar que “a inclusão escolar exige uma transformação profunda na cultura, nas políticas e nas práticas pedagógicas da escola, implicando em uma nova postura docente diante da diferença”, converge diretamente com o que a professora vivencia, a mudança não é superficial, mas estrutural. Assim, a prática de Hortência sinaliza que essa transformação já começa a se concretizar na tessitura do trabalho pedagógico, indicando que a formação recebida no PARFOR favoreceu a construção de um olhar sensível, ético e politicamente comprometido com o direito de todos aprenderem. Com isso, sua narrativa ilustra como a formação continuada move a docência para além do cumprimento de tarefas, reposicionando o/a professor/a

como agente que produz condições reais de pertencimento e participação para cada estudante.

Nas narrativas apresentadas, observa-se que a inclusão escolar, quando vivenciada de forma crítica e ética, redimensiona o papel do/a professor/a e reorganiza profundamente o cotidiano pedagógico. Se, por um lado, as docentes egressas do PARFOR relatam transformações em seus modos de planejar, observar e interagir com os/as estudantes, por outro lado, tais mudanças revelam camadas mais profundas que atravessam a cultura escolar, mobilizam práticas colaborativas e ressignificam o sentido da aprendizagem. Assim, ao adentrarmos a análise seguinte, buscamos compreender como esses processos formativos se materializam nas escolhas pedagógicas cotidianas, iluminando aspectos que vão desde a construção de ambientes acolhedores, até o desafio de sustentar práticas inclusivas que dialoguem com o princípio da equidade. É nesse contexto que se insere a próxima reflexão, aprofundando o entendimento sobre como as professoras reconfiguram suas ações diante da diversidade presente em sala de aula.

As condições na escola nem sempre são favoráveis, temos turmas grandes e poucos recursos, mas o que aprendi no curso é que o professor precisa buscar alternativas. Planejo atividades com materiais recicláveis, uso o pátio, conto com o apoio dos colegas. O mais importante é não deixar nenhum aluno de fora (**Magnólia**, entrevista em 25/01/2025).

A explicitação sobre desafios estruturais enfrentados nas escolas públicas, como a falta de recursos e as turmas numerosas, são situações comumente identificadas e que geram adversidades para o desenvolvimento do processo pedagógico. Como afirma Carvalho (2008, p. 54), “a escola inclusiva precisa enfrentar obstáculos históricos e estruturais, construindo alternativas possíveis mesmo quando os recursos são escassos”. A fala da professora converge com essa compreensão ao revelar que, apesar das limitações materiais, o compromisso ético com o aprender de cada estudante permanece como eixo de sua ação. Contudo, sua narrativa também evidencia uma postura de resiliência e criatividade pedagógica, demonstrando que a formação recebida pelo PARFOR fortaleceu o sentimento de autonomia e de responsabilidade com a inclusão, mesmo em contextos adversos. Assim, o enfrentamento dos desafios não se limita à denúncia das barreiras, mas se traduz em movimentos concretos de reinvenção da prática, reafirmando a centralidade do professor como agente de transformação.

A análise das respostas das professoras egressas do PARFOR evidencia ainda um movimento de (re)construção da identidade docente, mediado por processos reflexivos e pela incorporação de novas concepções sobre o ensino aprendizagem inclusivo. As entrevistadas expressaram que a formação recebida foi determinante para a ressignificação de suas práticas pedagógicas, pois possibilitou compreender o planejamento como um ato político e ético, que deve considerar as diferenças e potencialidades de todos os/as estudantes. Em suma, confirmamos a presença de três dimensões fundamentais: a reflexão sobre a prática, a flexibilidade no planejamento e o compromisso com a inclusão.

As narrativas convergem para a compreensão de que a formação docente continuada, especialmente aquela pautada na reflexão crítica e na prática situada, são elementos determinantes para o avanço da Educação Inclusiva. Conforme Tardif (2014), os saberes do/a professor/a são construídos no diálogo entre a teoria e a prática, e é nesse espaço de interação, que emergem as inovações pedagógicas capazes de transformar a escola. Assim, a partir das análises realizadas, constata-se que as professoras egressas do PARFOR vêm consolidando uma prática pedagógica inclusiva ancorada em princípios de equidade, sensibilidade e colaboração, contribuindo para a efetivação do direito de aprender de todos/as os alunos/as, em suas múltiplas singularidades.

A construção de ambientes inclusivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demanda práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam o acesso equitativo ao currículo. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar implica compreender a escola como espaço de participação plena e reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, a formação ofertada pelo PARFOR, no decorrer do curso e atualmente no exercício profissional, tem possibilitado às professoras ampliarem seus conhecimentos sobre acessibilidade, recursos pedagógicos adaptados e estratégias interativas, que favorecem o desenvolvimento integral de alunos/as com deficiência. Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (2009, p. 18), ao afirmar que “não há ensino de qualidade sem formação de qualidade”, evidenciando o impacto da formação continuada no fortalecimento da prática docente.

Com base no exposto até aqui, partilhamos da convicção que as práticas inclusivas de fato acontecem, e entender de que maneira são pensadas e desenvolvidas no dia a dia escolar, torna-se uma questão essencial. Mantoan (2006,

p. 45) reforça que “a inclusão escolar não é um método, mas uma atitude diante das diferenças humanas”, indicando que a acessibilidade pedagógica perpassa o conhecimento teórico sobre inclusão ou o planejamento de ações, sobretudo, com relação a forma como estas ações se concretizam na realidade cotidiana do chão da escola.

Do apresentado até este ponto, ficou confirmado como o processo formativo oferecido pelo PARFOR elevou o conhecimento das egressas, sistematizando e visando articular teoria e prática. Nesta ótica, adentram conhecimentos sobre a inclusão escolar e como é possível uma convergência com as práticas que devem erigir o desenvolvimento de cada estudante no contexto de sala de aula e aqui situamos, materiais adaptados, concretos, entre outros. Isto posto, conforme as professoras egressas entrevistadas, observa-se uma ampliação significativa do uso de materiais concretos, táteis e visuais, prática coerente com Manzini (2010, p. 97), que afirma que “os materiais adaptados permitem a aproximação concreta dos alunos ao conteúdo escolar”. Jogos adaptados com texturas, letras móveis ampliadas e recursos multissensoriais têm sido empregados para favorecer o acesso ao currículo. Estes traços são percebidos nos excertos a seguir.

Depois do PARFOR, passei a adaptar os jogos que eu mesma já usava. Acrescentei texturas, cores contrastantes e símbolos táteis. Meu aluno com baixa visão começou a participar das atividades sem depender de outro colega, e isso mudou completamente a autoestima dele (**Hortência**, entrevista em 18/01/2025).

Percebi que, quando eu trabalhava apenas com atividades escritas, meu aluno com deficiência intelectual se isolava. Com as dramatizações e jogos cooperativos, ele se envolveu muito mais e passou a interagir com os colegas. O lúdico abriu portas que a atividade tradicional nunca tinha aberto (**Gardênia**, entrevista em 01/02/2025).

Cabe ressaltar a importância das estratégias e recursos como regra de desenvolvimento cognitivo, e, também na compreensão da relevância do lúdico no processo educativo. O lúdico, entendido como uma linguagem universal, oferece oportunidades diversificadas para aprendizagem e convivência. Kishimoto (2011, p. 22) afirma que “o brincar é forma de expressão, comunicação e compreensão do mundo”, reforçando a potência das atividades lúdicas para a inclusão. **Gardênia** ao relatar que atividades como dramatizações, músicas, jogos cooperativos e contação de histórias possibilitaram a participação ativa do estudante com deficiência

intelectual, indicando ainda que, tais atividades, em comparação às escritas usualmente realizadas, foram mais bem recebidas, fomentando interações e participações. Essa perspectiva encontra respaldo em Vygotsky (2007), para quem as interações sociais e simbólicas constituem o motor do desenvolvimento humano, ampliando as possibilidades de expressão e construção coletiva de sentidos.

Estas estratégias contribuem para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos e promovem um clima favorável à aprendizagem. Wallon (2007) evidencia que o desenvolvimento infantil resulta da integração entre aspectos afetivos, cognitivos e motores, reforçando que práticas lúdicas se tornam mediadores essenciais para a aprendizagem de estudantes com deficiência. Em turmas que atendem esse público, o lúdico funciona como mediador simbólico, gerando oportunidades de expressão, comunicação e interação que, muitas vezes, as atividades tradicionais não conseguem alcançar. Ainda neste contexto, há o enfoque sobre o uso de músicas, como destacado no excerto abaixo:

A música se tornou minha aliada. Inseri canções para ensinar conteúdos de ciências e português, e isso beneficiou toda a turma. Meu aluno com TEA, que antes tinha dificuldade de permanecer na roda, passou a participar ativamente quando incorporamos instrumentos e percussão corporal (**Magnólia**, entrevista em 25/01/2025).

A narrativa de Magnólia evidencia como a música, enquanto linguagem sensível e expressiva, pode se constituir em recurso potente para a construção de práticas inclusivas. Ao incorporar canções, instrumentos e percussão corporal, a professora amplia as possibilidades de participação, sobretudo, de estudantes, como seu aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), necessitam de estímulos que favoreçam o engajamento e a permanência nas atividades. Este ponto dialoga com a compreensão de que o ensino deve diversificar estratégias para atender diferentes estilos de aprendizagem. Como defende Gardner (1995, p. 82), “quando oferecemos múltiplas formas de representação e expressão, abrimos caminhos para que cada aluno encontre a porta que melhor conduz ao entendimento”.

A prática de **Magnólia** materializa essa concepção ao reconhecer que a musicalidade abre outras vias de comunicação, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo o vínculo com o grupo. Sua ação revela, portanto, uma docência atenta, criativa e responsiva às necessidades dos/as estudantes, reafirmando a inclusão como um processo que se concretiza no cotidiano, por meio de escolhas pedagógicas

sensíveis e intencionais. Ao articular conteúdo, ludicidade e acessibilidade, Magnólia demonstra que pequenas mudanças metodológicas podem gerar transformações significativas, no percurso de aprendizagem de todos os alunos.

Diante do exposto, compreende-se que as práticas inclusivas desenvolvidas pelas professoras egressas do PARFOR revelam um movimento significativo em direção a uma escola que reconhece a diversidade como fundamento da ação pedagógica. A incorporação de materiais acessíveis, a adaptação curricular e o uso intencional do lúdico, demonstram que a inclusão se concretiza no cotidiano, por meio de decisões pedagógicas que eliminam barreiras e ampliam oportunidades de participação.

As estratégias relatadas evidenciam que o compromisso docente ultrapassa o domínio teórico, manifestando-se na capacidade de criar ambientes responsivos, acolhedores e estimulantes para todos/as os/as estudantes. Assim, reforça-se que a formação continuada exerce papel decisivo na construção de práticas inovadoras e críticas, capazes de transformar a cultura escolar e promover o desenvolvimento integral de crianças com e sem deficiência. Desse modo, pode-se inferir que a inclusão, quando assumida como princípio ético e político, redefine o fazer docente e fortalece a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

A criatividade observada nas práticas das professoras egressas do PARFOR reafirma que a inclusão se efetiva na tessitura cotidiana das relações, nos modos de organizar o tempo, o espaço e os recursos, mas sobretudo, na postura ética que orienta cada escolha pedagógica. Como destaca Nóvoa (2017, p. 112), “a profissão docente se constrói no entrelaçamento de saberes, fazeres e valores que se reinventam no diálogo com os desafios concretos da escola”. Assim, reafirmamos que a formação continuada exerce papel decisivo na construção de práticas ativas e críticas, capazes de transformar a cultura escolar e promover o desenvolvimento integral de crianças com e sem deficiência.

Nesta conjuntura, podemos afirmar também que, ao realizarem a imersão em curso de nível superior – Curso de Licenciatura em Pedagogia – as docentes construíram conhecimentos que permitiram avanços significativos no modo de pensar e agir, tornando-os capazes de serem agentes de transformação das suas realidades. Além disso, há a possibilidade de tais profissionais que já estão em sala de aula,

repensarem suas práticas pedagógicas, ampliaram seus repertórios em meio ao fazer pedagógico focado na Educação Inclusiva.

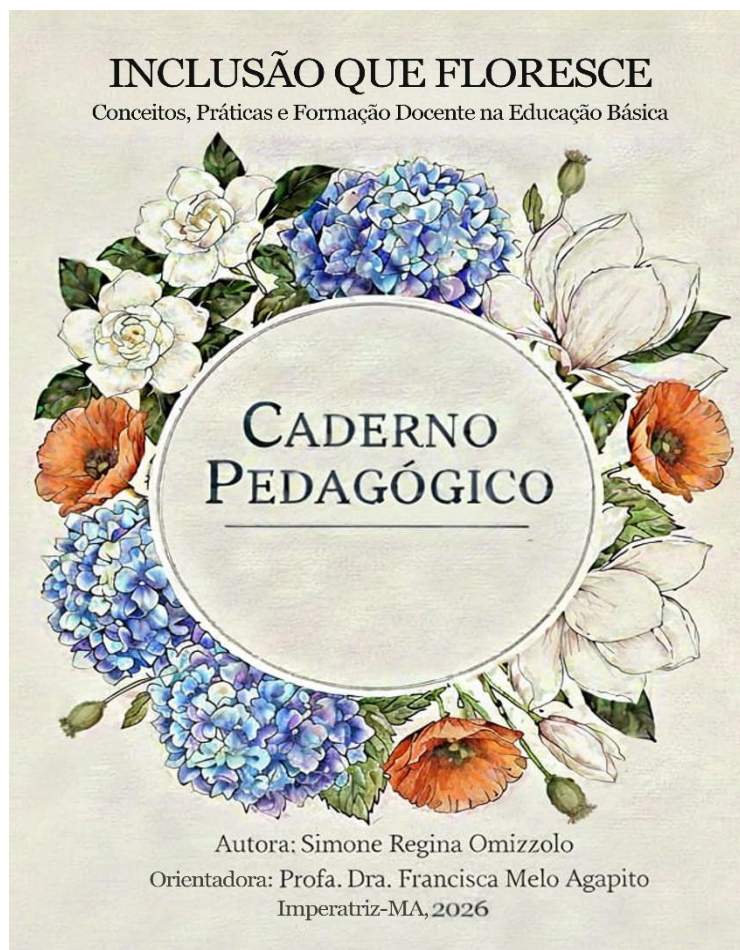
5.4 Quando a formação desabrocha em práticas inclusivas: produto educacional

A elaboração do produto educacional constitui uma etapa central desta pesquisa, pois materializa os conhecimentos construídos ao longo do percurso investigativo e atende ao princípio de que o trabalho desenvolvido no âmbito do PPGEPE deve contribuir, de forma concreta, para trazer inspirações sobre práticas pedagógicas inclusivas. Assim, o produto que emergiu desta investigação é um Caderno Pedagógico de Orientações **“Inclusão que Floresce – Conceitos, Práticas e Formação Docente na Educação Básica”**, que configura-se um recurso destinado a promover reflexões, subsidiar ações e ampliar a compreensão sobre a inclusão escolar, especialmente entre professores/as da Educação Básica e outros integrantes da comunidade escolar.

A opção por desenvolver um material didático e reflexivo em formato digital dialoga diretamente com as necessidades identificadas durante a pesquisa. Os resultados revelaram a carência de materiais acessíveis, objetivos e aplicáveis ao cotidiano, capazes de apoiar o planejamento pedagógico inclusivo e de fomentar práticas colaborativas e mudanças de atitude diante da diversidade humana presente nas escolas. Nesse sentido, este produto foi concebido para atender a lacuna ratificada no decurso da pesquisa e assim, se propõe a reunir conteúdos articulados entre teoria, prática e exemplos concretos, organizados em linguagem clara e com apresentação visual acessível.

Considerando que a disseminação do conhecimento integra a função social da escola, o material busca ampliar o alcance das reflexões produzidas, estendendo-as à comunidade mais ampla à qual pertencem os sujeitos investigados. A metáfora presente no título — *“florescer”* — simboliza o potencial transformador da formação docente quando nutrida por práticas inclusivas, éticas e sensíveis. Assim como uma planta precisa de cuidado para desenvolver-se, as práticas inclusivas também exigem investimento contínuo, diálogo e abertura para novas formas de ensinar e conviver na diversidade. A seguir apresentamos a capa do produto:

Figura 8 – Capa do Caderno Pedagógico de Orientações



Fonte: Elaboração da autora (2025).

O produto educacional incorpora materiais informativos e reflexivos que cumprem papel importante na popularização da ciência e na democratização do conhecimento. Por sua natureza digital e linguagem acessível, pode alcançar públicos variados — professores/as, gestores/as, estudantes, agentes comunitários, famílias e servidores/as — tanto em áreas urbanas, quanto rurais. Constitui, portanto, um instrumento flexível, capaz de dialogar com diferentes contextos e de ser utilizado em espaços formais e não formais de aprendizagem, contribuindo para a formação de agentes multiplicadores. Sua construção foi orientada pelos resultados da pesquisa, contemplando as demandas, percepções e desafios mencionados pelas participantes. Nesta ótica, o material sistematiza conhecimentos e na nossa compreensão, representa uma resposta, perante as dificuldades observadas no contexto investigado.

Sua composição está permeada por sugestões práticas, orientações pedagógicas, fichas de observação, checklists, formulários, quadros de legislação inclusiva, roteiros de formação continuada e instrumentos de planejamento – recursos que auxiliam na tomada de decisão e na organização do trabalho pedagógico.

O material apresenta uma organização integrada que articula fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e instrumentos operacionais. Inicia-se com a fundamentação teórica e normativa, reunindo conceitos centrais da Educação Especial e da Educação Inclusiva, vinculados às políticas públicas como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e mais recentemente, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. Em seguida, apresenta práticas pedagógicas aplicáveis ao cotidiano escolar, tais como ensino multissensorial, diferenciação pedagógica, rotinas visuais, grupos cooperativos e adaptações de materiais, incluindo orientações sobre acessibilidade digital.

Outro eixo contempla ferramentas operacionais – fichas, formulários e checklists – que favorecem o planejamento, a avaliação e o monitoramento das ações inclusivas. O material oferece ainda, roteiros formativos que incluem diagnóstico de barreiras, oficinas práticas e elaboração de planos de ação, estimulando processos de formação continuada que sejam colaborativos, situados e transformadores. Além disso, enfatiza o papel da gestão escolar na garantia de recursos, na promoção de uma cultura colaborativa e na articulação com a comunidade e as famílias.

Importante ressaltar ainda que, este produto será socializado com as participantes da pesquisa, momento em que sugestões a mais serão gentilmente pedidas, para que possa estar a contento do proposto, garantindo ainda a sua validação e permitindo ajustes conforme as necessidades apontadas. Essa etapa reafirma o compromisso ético da investigação, assegurando que o produto seja construído com e para os sujeitos envolvidos neste processo, valorizando suas contribuições e respeitando suas experiências.

Por fim, o Caderno se configura como um documento vivo, passível de ajustes, e ressignificações, conforme novas demandas educacionais surgirem, logo, as discussões não se encerram neste material, ao contrário, provocam aberturas para se pensar outras. E para além, constitui um convite ao diálogo, à criticidade e à construção coletiva de práticas pedagógicas mais humanas e inclusivas. Por isso,

quando o título desta seção anuncia 'Quando a formação desabrocha em práticas inclusivas', sintetiza a essência que pensamos para este produto: nutrir a formação docente com conhecimentos sobre esta área, com sensibilidade, criatividade e compromisso ético, permitindo que floresçam tantas outras práticas transformadoras no cotidiano escolar.

6 COLHENDO OS FLORESCIMENTOS DA CAMINHADA ENTRE FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS



O jardineiro não olha para as estrelas para decidir sobre o que fazer com o seu jardim. Ele observa a paisagem, examina cada uma das plantas, o que foi verdade ontem pode não ser verdade hoje, vê as transformações, imagina possibilidades não pensadas, cria novos cenários... (Rubem Alves, 2008).

Inspirada pela metáfora que transita no campo da jardinagem, alicerçando os construtos deste texto entre poemas, excertos de citações e crônicas que se alinharam as discussões, além de lentes teóricas que nutriram as discussões, esta pesquisa efetua a colheita deste processo, que permanece em constante movimento, pela dinâmica das relações sociais, mudanças de aceções e demanda de cada período histórico, reconhecendo que o trabalho docente – e, por extensão, a própria Educação Inclusiva – se constrói no encontro sensível com a realidade viva da escola. Assim como o ‘jardineiro’, evocado por Rubem Alves, que aprende com o movimento da terra, as professoras participantes deste estudo mostraram que a inclusão

demanda olhar atento, disponibilidade para rever práticas, coragem para imaginar novos caminhos e construção de conhecimentos sobre a área da Educação Inclusiva.

As aprendizagens reveladas ao longo do percurso investigativo confirmaram que formar-se para a inclusão não é seguir receitas prontas, mas cultivar permanentemente saberes, atitudes e ética que devem florescer no diálogo entre teoria, prática, experiência e compromisso humano. Diríamos assim que, como ensina Rubem Alves na epígrafe apresentada que, o exercício, reside em esquadriñar e examinar o cenário/paisagem, e assim como jardineiro que “observa a paisagem, examina cada uma das plantas” (Alves, 2008), estar atentos e atentas às necessidades de cada aluno/a, suas especificidades, nas observações cotidianas em sala de aula, e com o direcionamento coerente, planejar ações e realizar tomada de decisões que poderão efetivar os processos inclusivos necessários. Isto posto, é a partir deste chão fértil que as considerações aqui apresentadas, provisórias por certo, ganham sentido e apontam para novos horizontes para continuar a se pensar a formação docente articulada à inclusão.

O processo realizado no cultivo das intenções, reflexões e apropriações teóricas nos leva a compreender que a mola mestra das transformações na educação, se encontra no ensino e aprendizagem estabelecidos nesta vinculação entre teorização e prática, que acontece, ou pelo menos deveria acontecer, nos cursos de graduação e obviamente na continuidade das formações posteriores. Egressos/as das universidades estão atuando nas escolas, ocupando estes espaços com o seu fazer docente, isto posto, construções acerca da inclusão como uma política, um paradigma, um compromisso social, devem estar na ordem do dia das discussões, nestes espaços formativos. O que implica dizer que, no exercício da docência é imperativo cultivar permanentemente a tarefa de promover avanços na Educação Inclusiva. Este deve ser um princípio básico, e por isso retomar as discussões sobre o processo formativo, urge como pauta para a constituição de profissionais que possam estar preparados/as para o exercício da profissão, realizando mediações, respeitando as diferenças, ritmos e níveis de aprendizagem, para alcançar o propósito de efetuar verdadeiramente práticas inclusivas.

Em vista destes apontamentos, houve o debruçamento sobre o objeto deste estudo, buscando por meio da pergunta que mobilizou a investigação: Que contribuições floresceram da formação de egressas do Curso de Licenciatura em

Pedagogia do PARFOR-MA, para a realização de práticas pedagógicas inclusivas junto a alunos/as com deficiência?, alcançar respostas sobre questões que emergiram acerca da temática da formação docente, analisando os sentidos atribuídos este processo e às experiências pedagógicas vivenciadas, que pudessem estar atreladas a inclusão escolar. Neste movimento o sustentáculo do arcabouço teórico constituído, foi produtivo para compreender pontos considerados necessários sobre a investigação. Para tanto, o objetivo geral traçado foi analisar contribuições que florescem da formação de egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-MA, para a realização de práticas pedagógicas inclusivas de alunos/as com deficiência.

Após o lançamento das sementes iniciais, buscou-se consolidar a base teórica que sustentou as discussões, situando o PARFOR no cenário formativo contemporâneo e evidenciando aspectos de sua constituição enquanto política pública. A análise do Programa, tanto em seu contexto mais amplo quanto no recorte institucional da UFMA, permitiu compreender o “caule” que sustentou sua implantação e implementação, bem como os princípios formativos que dialogam diretamente com a perspectiva da inclusão. O PARFOR foi estruturado para garantir que profissionais que já estão no exercício laboral, pudessem obter titulação em âmbito superior, atendendo assim a uma demanda legal, mas sobretudo, sua sustentação à formação docente, como um direito social, político e carregado de representações. Os/as autores/as mobilizados contribuíram para ratificar a importância de uma formação docente comprometida com a diversidade e com a equidade educacional. O diálogo teórico articulado às vozes das professoras, permitiu compreender que a construção de práticas inclusivas exige domínio técnico, sensibilidade, criticidade e compromisso político com os direitos humanos.

Na continuidade desse alicerce, discutimos sobre práticas pedagógicas inclusivas à luz de referenciais teóricos que reconhecem a diferença como constitutiva do processo educativo. As contribuições de autores e autoras, como Carvalho (2008; 2012), que defende uma escola que reconhece as diferenças como parte constitutiva do processo educativo; Mantoan (2015), que compreende a inclusão como transformação profunda da cultura escolar; e Sassaki (2010), que a apresenta como um processo bilateral, envolvendo mudanças tanto da escola quanto da sociedade, foram potentes para nutrir o solo e fortalecer este ‘caule’ temático. No diálogo com

Stainback & Stainback (1999), tornou-se possível reconhecer que práticas inclusivas só florescem quando a escola se organiza como comunidade de aprendizagem, acolhendo todos/as e garantindo participação efetiva.

À luz deste arcabouço teórico e de tantos outros que foram essenciais para as análises empreendidas, foi possível examinar as narrativas das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-MA, acerca das contribuições de suas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos/as com deficiência. A percepção sobre os/as estudantes com deficiência passa por deslocamentos significativos, à medida que as professoras reconhecem a educação como um direito social de todos/as, independentemente de suas condições. No contexto desta investigação, em particular, esta transformação foi confirmada a partir deste movimento formativo experienciado pelas egressas no âmbito do PARFOR.

O percurso investigativo mostrou que a formação docente, quando conectada às necessidades reais da escola e às experiências concretas das professoras, constitui espaço potente de transformação. Ainscow (2009) destaca que a inclusão se fortalece quando a reflexão coletiva se torna parte da cultura escolar. Nesse sentido, esta pesquisa evidenciou que práticas reflexivas, aliadas ao suporte formativo do PARFOR, ampliam a capacidade docente de responder à diversidade e de reconhecer barreiras presentes no cotidiano. Entretanto, também ficou evidenciado que apesar de pontos positivos com relação a formação experienciada, há a necessidade de se pensar na transversalidade da Educação Inclusiva em toda a trajetória da academia, necessitando, sobretudo, que outros componentes curriculares ao longo do curso, possam suscitar discussões e pensar práticas, para além dos que já estão especificados.

A análise das entrevistas e relatos reflexivos revelou que o PARFOR ampliou conhecimentos, promoveu deslocamentos subjetivos importantes, ressignificando modos de perceber os/as estudantes e o próprio ato de ensinar e aprender. A discussão empreendida ao longo da pesquisa revelou que, os conhecimentos sobre Educação Especial Inclusiva ainda se encontram em processo de consolidação na formação docente. Contudo, as narrativas das professoras egressas – Hortência, Magnólia, Papoula e Gardênia – expressam um movimento contínuo de ampliação das compreensões conceituais, éticas e pedagógicas. Suas falas reforçam que “a inclusão não se faz apenas com recursos, mas com atitudes” (Carvalho, 2004, p. 140),

revelando que a formação contribuiu para ampliar o entendimento de inclusão como direito, e não como concessão. As participantes destacaram que passaram a enxergar a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo, em consonância com a defesa de Mantoan (2003, p. 128) de que “a inclusão é para todos e com todos”.

Os relatos sobre mudanças concretas, como a elaboração de materiais acessíveis, o uso de estratégias multissensoriais, a reorganização de rotinas e o planejamento colaborativo dialogam com Sassaki (2010, p. 22), quando afirma que a inclusão implica “remoção de barreiras e criação de condições reais de participação plena”. As professoras apontaram que aprenderam a observar melhor seus/as estudantes, a adaptar e flexibilizar atividades e, sobretudo, a planejar com intencionalidade. Também ficou constatado alguns desafios recorrentes, como a escassez de recursos, turmas numerosas e fragilidades no apoio institucional, por outro lado, avanços significativos foram visibilizados, como maior segurança pedagógica, fortalecimento da autonomia docente e compreensão da inclusão como processo contínuo, conforme defendem Stainback e Stainback (1999).

As principais aprendizagens construídas pelas professoras revelaram que a inclusão é um processo em constante construção, a prática docente inclusiva exige estudo contínuo, planejamento coletivo e sensibilidade ética. A formação continuada precisa ser contínua, com temáticas bem trabalhadas para que apropriações sobre as distintas áreas que se interconectam à inclusão, sejam reais. A escola precisa se reestruturar, propiciar as adaptações necessárias a/ao estudante, e adicionalmente o apoio institucional é decisivo para que ações inclusivas se tornem sustentáveis. Isto posto, com estas considerações e os achados desta investigação, propomos a produzir um Caderno Pedagógico de Orientações, direcionadas a uma melhor compreensão sobre a inclusão.

Nesta conjuntura, referido Caderno Pedagógico, que constitui uma exigência dos mestrados profissionais, tem a intencionalidade pedagógica de trazer uma proposta formativa, informativa e até reflexiva. Ele foi concebido como um instrumento flexível de inspiração, comunicação, reflexão e direcionamento, com vistas a subsidiar práticas pedagógicas inclusivas, fortalecer o planejamento docente e contribuir para a construção coletiva de uma cultura escolar pautada nos princípios da inclusão. Este não se configura com prescrições ou modelo a ser seguido, pelo contrário, carrega em seu cerne, algumas nuances percebidas e ratificadas pelas apropriações do ‘chão

da escola'. Podendo propiciar inspirações para se pensar em melhorias ou ainda, outras formas de buscar a construção de uma escola inclusiva. Sua realização se embasou nas respostas a questão que mobiliza esta investigação, e, para além, diante da realidade apresentada, confirmada pelas respostas das participantes da pesquisa. constitui-se uma possibilidade para refletir e trazer outros olhares. Sua publicação ocorrerá em formato digital, como forma de propiciar acessibilidade e maior alcance, para aqueles/as que ensajem.

Quanto às possibilidades para pesquisas futuras, considera-se relevante aprofundar investigações sobre o acompanhamento longitudinal das práticas inclusivas após a conclusão do PARFOR. O papel da gestão escolar no fortalecimento de culturas inclusivas, os impactos emocionais da formação docente na percepção de si e do outro, a relação entre políticas públicas de formação e mudanças reais nas práticas pedagógicas. Tais estudos podem ampliar o entendimento sobre como a formação docente continuada pode gerar transformações mais profundas e duradouras na escola pública brasileira.

À luz dos achados desta investigação e considerando a problemática estudada, apresentam-se, a seguir, três sugestões objetivas que emergem como desdobramentos possíveis e necessários para o fortalecimento da formação docente e das práticas pedagógicas inclusivas: a **Inserção transversal da Educação Inclusiva na formação inicial**. Recomenda-se que a Educação Inclusiva seja trabalhada de forma transversal ao longo de todo o curso de Licenciatura em Pedagogia, e não restrita a componentes curriculares específicos. Tal inserção possibilita que os/as professores/as cursistas, articulem de modo contínuo, fundamentos teóricos, experiências práticas e reflexões críticas sobre a diversidade, fortalecendo a construção de práticas inclusivas desde o início da formação.

O Fortalecimento da articulação entre formação continuada e cotidiano escolar. Sugere-se a ampliação de ações formativas continuadas que dialoguem diretamente com as demandas reais das escolas, contemplando espaços de reflexão coletiva, troca de experiências e acompanhamento pedagógico. Essa articulação pode contribuir para que os saberes construídos na formação, se traduzam em práticas efetivas, contextualizadas e sensíveis às necessidades dos/as estudantes com deficiência. Com relação a **Consolidação de apoio institucional às práticas inclusivas**, indicamos a necessidade de fortalecimento do apoio institucional nas

escolas, por meio de investimentos em recursos pedagógicos acessíveis, equipes multiprofissionais e políticas de gestão comprometidas com a inclusão. Tal suporte é fundamental para que as iniciativas docentes não se sustentem apenas no esforço individual, mas se consolidem como práticas coletivas e estruturantes da cultura escolar.

Em suma, findamos a colheita desta dissertação, mas não das discussões e possibilidades de novos florescimentos, os quais tem potencial de se renovar a cada dia, e neste contexto, reafirmamos nossa convicção de que a Educação Inclusiva se fortalece quando professores/as, políticas públicas e comunidades escolares caminham juntos, reconhecendo o valor da diversidade humana. O PARFOR, ao oferecer oportunidades formativas a tantos docentes, mostrou-se fértil terreno para o florescimento de práticas mais sensíveis, democráticas e transformadoras. As vozes das professoras revelaram que, embora o caminho seja desafiador, é também profundamente potente. Assim como num jardim, a inclusão demanda cuidado diário, escuta atenta, revisão constante e disposição para aprender com cada nova flor que desabrocha.

Nesta senda, ensejamos que esta pesquisa possa inspirar outros/as educadores/as e pesquisadores/as a continuarem cultivando a esperança de uma escola verdadeiramente para todos/as, em que cada estudante seja reconhecido/a em sua singularidade e potencial, entendendo a mutabilidade da vida, das demandas sociais e do público-alvo da Educação Especial, para que a jornada inclusiva seja melhorada a cada dia. Findando a colheita lembramos que “[...] o que foi verdade ontem pode não ser verdade hoje” daí a importância do olhar do jardineiro, que visa “[...] vê as transformações, imagina possibilidades não pensadas, cria novos cenários (Alves, 2008).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Integração das tecnologias na educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 1994.

ANJOS, Juliane Corrêa dos. **Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BIRDWHISTELL, Ray L. **Cinésica e contexto**: ensaios sobre a comunicação por movimentos corporais. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1970.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa na educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAT, Ana Paula Goulart. **Professoras iniciantes nos anos iniciais**: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente. Orientadora: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Brasília: MEC/CAPES, 2009.

BRITO, L.; FONTANA, R. **Formação docente e o PARFOR**: desafios contemporâneos. Recife: UFPE, 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora/: 2007.

CALVÓ, Pedro Puig. Formação pessoal e desenvolvimento local I. In: **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002, p. 126-146.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação especial**: inclusão, direitos humanos e cidadania. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Cristina Torres da Silva. Coordenação local do Parfor presencial na universidade federal do maranhão: parte constitutiva do processo de formação dos professores da educação básica. **Revista Humanidades e Inovação**. v 9, n. 11. p. 169-184, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Garden City, NY: Anchor Books, 1967.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERMES, Simoni Timm. **Educação especial e educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022: primeiros resultados de população por município. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e Estados: Grajaú (MA). Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2020.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Helga Porto. **Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

NEPOMUCENO, Maria Aparecida; SILVA, João Paulo. **PARFOR e a formação docente no Brasil: políticas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO, Cristina; TORRES, Maria. **Formação docente pelo PARFOR: impactos na prática pedagógica**. Salvador: EDUFBA, 2018.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**. 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

ROCHA, Simone Almeida; LIMA, Marlene Ribeiro de. Inclusão escolar: desafios e possibilidades para a prática docente. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 2, p. 45–60, 2018.

REINALDO, Telma Bonifácio dos Santos; VERDE, Ana Paula dos Santos Reinaldo. O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe no meio da travessia: o plano nacional de formação dos professores da educação básica-Parfor. **Revista Humanidades e Inovação**. v 9, n. 11. p. 69-79, 2009.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras egressas do PARFOR

Prezada participante:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **Do germinar de sementes formativas ao florescimento de práticas pedagógicas inclusivas de professoras egressas do PARFOR** desenvolvida por **Simone Regina Omizzolo** discente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, sob orientação da professora Dr^a. Francisca Melo Agapito.

O objetivo geral é analisar contribuições que floresceram da formação de egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-MA, para a realização de práticas pedagógicas inclusivas junto a alunos/as com deficiência.

Sua participação envolverá a realização de entrevista semiestruturada realizada via plataforma *Google Meet*, que será gravada. A participação neste estudo é voluntária, não haverá custos financeiros para você ou compensação financeira. Importante registrar que **toda pesquisa envolve riscos**, ainda que mínimos, por isso informamos que podem ocorrer desconfortos possíveis durante o processo da pesquisa nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Você poderá se sentir desconfortável no momento da realização de alguma pergunta, algum sentimento adverso poderá ocorrer, lembranças desagradáveis poderão acontecer, ou, você poderá sentir desconforto devido o tempo que será direcionado para realização da entrevista, que será de 20 a 30 minutos. E se você se sentir constrangida, ou sentir algum risco no decorrer na entrevista, diante de questionamentos que serão realizados, devido as respostas dadas ou mesmo por motivos pessoais, não esteja disposta em continuar participando, a pesquisa será interrompida imediatamente.

Assim, **serão tomadas providências para minimizar os possíveis riscos e desconfortos**, como estar em espaço reservado e na presença somente da pesquisadora de modo a evitar constrangimentos, embaraços ou qualquer mal-estar. E caso ocorra situações de desconfortos, haverá a interrupção imediata da entrevista, a escuta para compreensão da situação e possível mitigação do desconforto.

Reforçamos também que, para minimizar estes potenciais riscos, além das garantias já informadas anteriormente, haverá a indicação e encaminhamento para profissionais capacitados da área da saúde (psicólogo/a ou psiquiatra) ou outros que possam ser necessários, para realizar o atendimento mediante a situação apresentada. E por fim, você estará livre para desistir da participação na pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízos algum.

Ressaltamos que, serão assegurados meios para você tenha o direito de perguntar, tirar dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados, permitir e conceder suas respostas ou não, além de sua vontade de permanecer ou não na pesquisa, mesmo que já tenha consentido sua participação. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato registrados neste Termo. A gravação será armazenada, em arquivos digitais por um período de cinco (5) anos e descartados de forma confiável por meio da deleção dos dados e somente terão acesso a elas a pesquisadora e sua professora orientadora. Referente à publicação dos resultados desta pesquisa, as quais poderão ocorrer em eventos científicos ou por meio de periódicos científicos, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e todas as informações que permitam identificá-la serão omitidas.

Ao participar, você estará contribuindo para alguns **benefícios com relação a pesquisa**, isto é, a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico com relação a temática “Práticas pedagógicas inclusivas junto aos alunos com deficiência”, seus desafios, assim como possibilidades produtivas para a melhoria da qualidade da educação em prol da inclusão educacional. Considerando o processo formativo vivenciado e aqueles que possam ainda ser necessários, torna-se relevante ainda registrar possíveis contribuições para se entender como tem ocorrido esta formação no universo da pesquisa, assim como haver abertura de discussões sobre como estes caminhos, os quais poderão proporcionar cada vez mais apropriações sobre a temática para a realização de um fazer pedagógico consistente e inclusivo. De igual modo, possivelmente você contribuirá para o avanço acerca da temática da inclusão escolar e social, a partir de pressupostos teóricos e práticos para subsidiar o trabalho docente, bem como para a

comunidade científica, cujos resultados poderão servir de embasamento para pesquisas futuras e para a inclusão escolar como um todo.

O referente Termo apresenta-se expresso em duas vias paginadas, sendo que, uma delas será para a participante e outra para a pesquisadora; todas as páginas serão rubricadas pela pesquisadora responsável e pela participante da pesquisa e assinadas ao final do referido termo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras através dos seguintes contatos:

Pesquisadora: Simone Regina Omizzolo

Telefone: (99) 98219 8056

Endereço Eletrônico: simone.omizzolo@ufma.br

Orientadora: Francisca Melo Agapito

Telefone: (99) 98112-1538

Endereço Eletrônico: francisca.agapito@ufma.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Imperatriz-CCIM. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade, dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Endereço:

Prédio Administrativo da Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A.

Avenida da Universidade, S/N, Imperatriz – MA.

Contatos: E-mail: cepufma@ufma.br

Telefone: (99) 3529-6051

Registro que entendi o objetivo aqui apresentado e condições de minha participação na pesquisa, além dos meus direitos assegurados neste documento, compreendi os riscos e os possíveis benefícios. Assim, diante de todos os esclarecimentos, concordo em participar desta pesquisa.

Nome da participante

Simone Regina Omizzolo

Pesquisadora

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para as professoras egressas do PARFOR**Perfil profissional:**

Tempo de atuação docente antes da entrada no PARFOR: _____

Tempo de atuação docente após a finalização da graduação no PARFOR: _____

Pós-Graduação/ões realizada/s: _____

Questões específicas sobre a temática em estudo:

1 O que o PARFOR representou para o seu desenvolvimento como profissional da educação?

2 Em que aspectos a formação no PARFOR contribuiu para suas práticas pedagógicas em sala de aula?

3 Conforme seus estudos no decorrer da graduação, defina Educação Especial Inclusiva.

4 Explicita as práticas pedagógicas consideradas inclusivas, que você realiza em sala de aula?

5 Que desafios são identificados para a concretização de práticas pedagógicas inclusivas? Relate, se possível, algumas situações.