



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

CÍNTIA ROCHELE ALVES DE OLIVEIRA

Uruguaiana

2025

CÍNTIA ROCHELE ALVES DE OLIVEIRA

**POLÍTICA E ACESSIBILIDADE CURRICULAR INCLUSIVO- INOVADORA:
INTERPELAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello.

Uruguaiiana

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

048p Oliveira, Cíntia Rochele Alves de
 Política e Acessibilidade Curricular Inclusivo-inovadora:
 interpelações na formação docente / Cíntia Rochele Alves de
 Oliveira.
 469 p.

 Tese(Doutorado)-- Universidade Federal do Pampa, DOUTORADO
 EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2025.
 "Orientação: Elena Maria Billig Mello".

 1. Educação Inclusivo-inovadora. 2. Acessibilidade. 3.
 Política Educacional. 4. Formação Docente. 5. Inovação
 Pedagógica. I. Título.

CÍNTIA ROCHELE ALVES DE OLIVEIRA

**POLÍTICA E ACESSIBILIDADE CURRICULAR INCLUSIVO-INOVADORA:
INTERPELAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Tese de Doutorado defendida e aprovada em 11/06/2025.

Banca examinadora:

Profª. Drª. Elena Maria Billig Mello
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profª. Drª. Raquel Ruppenthal
(UNIPAMPA)

Profª. Drª. Helenara Plaszewski
(UFPEl)

Profª. Drª. Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez
(UFPEl)

Prof. Dr. Ronan Moura Franco
(SEMED Uruguaiana e UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/07/2025, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RAQUEL RUPPENTHAL, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/07/2025, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RONAN MOURA FRANCO, Usuário Externo**, em 24/07/2025, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Helenara Plaszewski, Usuário Externo**, em 24/07/2025, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1794525** e o código CRC **305CD472**.

Dedico este trabalho a minha mãe Lourdes por sempre estar ao meu lado e me apoiar em minhas escolhas, aos meus filhos...que não nasceram, mas existiram, viveram em mim e serão amados por toda a minha existência, a minha amiga Izalina Oliva por ser sempre tão generosa e acreditar no meu potencial, a minha amiga Kalu Schwaab por proporcionar a paz necessária para a escrita inicial dessa tese, a minha professora inspiradora Crisna Bierhalz por segurar minha mão e nunca largar e a minha orientadora Elena Maria Billig Mello pelo incentivo, paciência, humanidade, carinho e força, muito obrigada!

AGRADECIMENTO

Agradeço, eternamente:

A quem coloca o chão para que eu possa dar o passo, a quem devo minha vida, sustenta diariamente e nunca me desamparou: Deus e ao seu filho Jesus, do qual, me aproximei nos últimos meses, por preparar esse momento, mesmo eu não entendendo suas razões.

Ao universo que conspirou para que eu aqui estivesse.

Aos seres de luz que tanto sou devota por sustentarem meu corpo e mente quando foi preciso.

A minha mãe Lourdes por aceitar a difícil tarefa de sozinha, criar uma filha, por acreditar, sonhar comigo e por tantas orações para que pudéssemos juntas aqui chegarmos. Foram dias cruéis, de muita luta, que se não tivesse tua mão, não sei se poderia suportar seguir essa jornada.

A Universidade Federal do Pampa, pelo acolhimento, por tantos anos de estudo (desde a graduação nesta instituição), aos colegas, professores e funcionários do PPGE Ci, minha gratidão.

Ao GRUPI, por tantas inquietações e coração preenchido. Aos colegas de orientação, essa conquista não é apenas minha, é nossa! Sem vocês, jamais teria chegado até aqui.

À professora Dra. Crisna Bierhalz, que sempre me acompanhou na vida acadêmica e se tornou uma grande amiga, nunca soltou a minha mão e acreditou muito mais em mim do que eu mesma, minha eterna gratidão por tudo o que fez e faz por mim. Admiro-a muito e sempre foi um referencial desde os primeiros passos acadêmicos.

A Kalu Schwaab, pela amizade, por oferecer paz e espaço para a construção do meu projeto de pesquisa, jamais poderei agradecer o suficiente.

A minha amiga Izalina Oliva, por me incentivar a participar do processo seletivo de doutorado.

Aos meus para sempre parceiros de luta acadêmica Vitor e Carine...quantas histórias, saudades.

Aos amigos que entenderam minhas ausências e já estão cansados de ouvir sobre a minha tese, obrigada pelo apoio!

Às professoras doutoras: Rita Cóssio, Franceli Brizolla, Helenara Plaszewski e Raquel Ruppenthal, pelas contribuições na banca de qualificação e por me darem a honra de compor essa banca novamente.

À profa. Elena pela orientação, por acreditar nesse trabalho, por entender minhas falhas como ser humano, por não me deixar cair em um momento de extrema fragilidade, nunca poderei agradecer por tanto que me ofertou e pelo respeito com que me trata sempre.

Por fim, a todos os que me ajudaram, direta ou indiretamente, nesse percurso do doutoramento. Foi um misto de sentimentos nesse período. Me sinto realizada e privilegiada por ter vivido tudo o que vivi como doutoranda do PPGEci. Muito obrigada! Serei eternamente grata! Deus Pai e Jesus os abençoe!

“- Quando eu uso uma palavra - disse Humpty Dumpty num tom escarminho - ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique ... nem mais nem menos.

- A questão - ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

- A questão - replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.”

Carroll, Lewis. Alice Através do Espelho, 1871.

RESUMO

Essa pesquisa aborda a temática da educação inclusivo-inovadora nas políticas educacionais relacionadas à formação docente. Delineou-se como principal objetivo investigar como a política curricular de formação de professores/as, no que se refere à acessibilidade pedagógica e à perspectiva inclusivo-inovadora, interpela os cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: - Verificar como a BNCC e BNC-FI contemplam a acessibilidade pedagógica e a perspectiva inclusivo-inovadora; - Identificar as diretrizes e/ou ações sobre a acessibilidade pedagógica nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da área de Ciências da Natureza - Estabelecer conexões/aproximações das diretrizes curriculares entre BNC-Formação Inicial de Professores e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas da área de Ciências da Natureza na perspectiva de acessibilidade pedagógica; - Propor possibilidades de acessibilidade curricular-pedagógica na perspectiva inclusivo-inovadora para a formação docente. O estudo possui caráter qualitativo, de cunho descritivo-exploratório, baseado em Gil (2002) e quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental. O *corpus* de análise é constituído pela Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, Resolução CNE/CP nº 04/2024 e Projeto Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas na área das Ciências da Natureza. Para a análise e interpretação dos dados baseou-se na Análise Textual Discursiva proposta pelos autores Moraes e Galiazzi (2013), aliando à Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, bem como à luz da Teoria Sociológica de Bernstein. Os resultados demonstraram a importância de compreender como são formuladas as políticas educacionais, a quem são destinadas, bem como, podem ser resignificadas por meio das brechas discursivas e, assim, propiciar formas de resistência aos retrocessos na Educação para todos/as. Também podemos evidenciar que a presente tese oferece contribuições de forma crítica, inovadora e inclusiva acerca do campo das políticas educacionais, em especial para a formação docente. Os resultados que integraram as categorias permitiram a construção e defesa da tese que as políticas curriculares são de natureza neoliberal, que possuem forte poder de classificação e enquadramento, o que significa que elas controlam o conteúdo e a forma como esses devem ser ensinados. Essas políticas não atendem às necessidades das pessoas com deficiências e, assim, deixam de contemplar a inclusão, o que contribui e abre a possibilidade do retorno de políticas segregadoras e excludentes. As políticas educacionais interpelam os cursos de licenciatura investigados, uma vez que, as normativas demandam que sejam reescritos/adaptados os projetos pedagógicos de curso, bem como, implicam nas ações e organização dos cursos e na constituição dos seus currículos. No entanto, encontramos evidências de brechas discursivas significativas nos documentos analisados, que podem ser exploradas para a promoção da inclusão por meio de estratégias acessíveis inclusivo-inovadoras.

Palavras-Chave: Educação Inclusivo-inovadora. Acessibilidade. Política Educacional. Formação Docente. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This research addresses the issue of inclusive-innovative education in educational policies related to teacher training. The main objective was to investigate how the curricular policy for teacher training, with regard to pedagogical accessibility and the inclusive-innovative perspective, affects the undergraduate courses in the area of Natural Sciences at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA). This objective is broken down into the following specific objectives: - Verify how the BNCC and BNC-FI contemplate pedagogical accessibility and the inclusive-innovative perspective; - Identify the guidelines and/or actions on pedagogical accessibility in the Pedagogical Projects of Degree Courses in the area of Natural Sciences - Establish connections/approximations of the curricular guidelines between BNC-Initial Teacher Training and Pedagogical Projects of Degree Courses in the area of Natural Sciences from the perspective of pedagogical accessibility; - To propose possibilities for curricular-pedagogical accessibility from an inclusive-innovative perspective for teacher training. This is a qualitative, descriptive-exploratory study, based on Gil (2002), and in terms of procedures, it is a documentary study. The corpus of analysis is made up of the National Common Curriculum Base, the National Common Base for Initial Teacher Training, CNE/CP Resolution 04/2024 and the Political Pedagogical Project of Degree Courses around Natural Sciences. The analysis and interpretation of the data was based on the Discursive Textual Analysis proposed by Moraes and Galiuzzi (2013), combined with Ball and Bowe's Policy Cycle Approach and Bernstein's Sociological Theory. The results showed the importance of understanding how educational policies are formulated, who they are aimed at, and how they can be re-signified through discursive gaps and thus provide forms of resistance to setbacks in education for all. We can also see that this thesis offers critical, innovative and inclusive contributions to the field of educational policies, especially teacher training. The results that made up the categories allowed the thesis to be constructed and defended curricular policies are neoliberal in nature, with a strong power of classification and framing, which means that they control the content and how it should be taught. These policies do not meet the needs of people with disabilities and thus fail to contemplate inclusion, which contributes to and opens up the possibility of the return of segregating and excluding policies. Educational policies have a bearing on the degree courses investigated, since the regulations demand that course pedagogical projects be rewritten/adapted, as well as implying the actions and organization of the courses and the constitution of their curricula. However, we found evidence of significant discursive gaps in the documents analyzed, which can be exploited to promote inclusion through accessible inclusive-innovative strategies.

Keywords: Inclusive-innovative education. Accessibility. Educational Policy. Teacher Training. Pedagogical Innovation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Descritores 1 para pesquisa em teses e dissertações da CAPES	34
Figura 2- Trabalho encontrados descritores 1	35
Figura 3: Descritores 2 para pesquisa em teses e dissertações da CAPES	43
Figura 4: Trabalhos encontrados descritores 2	44
Figura 5- Descritores 3 para pesquisa em teses e dissertações da CAPES	49
Figura 6- Trabalhos descritores 3	50
Figura 7 - Linha do tempo dos principais documentos da Educação Inclusiva	80
Figura 8- Dimensões de Acessibilidade descritas por Sasaki	88
Figura 9- Tipologias das políticas públicas	96
Figura 10- Modelo do Sistema Político simplificado	98
Figura 11- Fluxograma do Ciclo de Políticas	99
Figura 12- Contextos dos processos de formulação de políticas	104
Figura 13- Modelo do Dispositivo Pedagógico	111
Figura 14-Resumo dos principais conceitos relacionados às teorias do currículo	121
Figura 15- Processo de construção de pesquisa	123
Figura 16- Etapas de desenvolvimento	126
Figura 17- Processo de elaboração da BNCC	139
Figura 18- Estrutura Geral da BNCC	141
Figura 19- Organização geral da BNCC para o Ensino Fundamental	142
Figura 20-Competências Gerais da BNCC	143
Figura 21- Códigos, categorias iniciais - categorias finais	151

Figura 22 - Etapas da codificação, unitarização e categorização da ATD	183
Figura 23- Linha do tempo DCNs para a formação de professores	202
Figura 24 - Mudanças ocorridas nas diretrizes	209
Figura 25 - Evidências de análise pela Abordagem do Ciclo de Políticas	219
Figura 26 - Processo de unitarização, categorização e categorias finais	223
Figura 27: Distribuição da UNIPAMPA no mapa do Brasil e recorte	235
Figura 28- Dimensões do PPC	237
Figura 29- Codificação dos PPCs das licenciaturas da UNIPAMPA	248
Figura 30- Processo de unitarização e categorização do PPC Física	250
Figura 31- Categorias <i>a priori</i> e categorias finais	282
Figura 32- Quadro geral Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (a)	324
Figura 33- Organização das categorias	360
Figura 34- Quadro códigos e categorias finais	400

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP - Abordagem do Ciclo de Políticas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-FI - Base Nacional Curricular de Formação Inicial de professores

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

LBI - Lei Brasileira de inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGECi - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências

SUS - Sistema Único de Saúde

STF- Supremo Tribunal Federal

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

RESUMO	10
1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA INVESTIGATIVA.....	23
1.1 Temática Investigativa	26
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	34
3 REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA	66
3.1 Educação Inclusiva e os caminhos percorridos	66
3.2 Paradigmas da Educação Especial	82
3.3 Acessibilidade e suas dimensões	87
3.4 Inovação Pedagógica inclusivo- inovadora	91
3.5 Políticas Públicas Educacionais	96
3.6 Abordagem do Ciclo de Políticas	103
3.7 Teoria Sociológica de Bernstein	109
3.8 Currículo: construção e desafios	116
3.8.1 As teorias do Currículo	118
3.8.2 Teorias Tradicionais	119
3.8.3 Teorias Críticas	120
3.8.4 Teorias Pós-Críticas.....	121

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA ...	123
4.1 Tipologia da pesquisa.....	124
4.2 Etapas da pesquisa	126
4.3 Análise dos dados - Análise Textual Discursiva (ATD)	128
5 ANÁLISE DE TEXTOS DA POLÍTICA CURRICULAR: ENTRELAÇAMENTOS ANALÍTICOS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE BERNSTEIN	133
5.1 Processo da construção de políticas educacionais e curriculares no Brasil	133
5.1.1 Base Nacional Comum Curricular	137
5.1.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a análise da Abordagem do Ciclo de Política e à luz da Teoria de Bernstein.....	146
5.1.3 A BNCC sob a Análise Textual discursiva (ATD).....	151
5.1.3.1 Normativas, Acessibilidade e Equidade: fundamentos para uma Educação Inclusiva-Inovadora.....	153
5.1.3.2 Tecnicismo, Neoliberalismo e Homogeneização: currículo dominante na Formação Docente e desafios para a Educação inclusivo-inovadora	156
5.1.3.3 Educação para a Vida ou para o Trabalho? Competências e a Busca por uma Escola Inclusiva e Inovadora	162
5.1.3.4 Construindo uma Educação Inclusivo-inovadora: flexibilização curricular, práticas pedagógicas inovadoras e o cultivo do respeito às diferenças.....	166
5.1.3.5 Tecnologias na educação: diálogo e ressignificação dos sentidos e relações sociopolíticas e culturais na construção do discurso pedagógico	169
5.2 Base Nacional Comum de formação inicial de Professores (BNC- FI)	172

5.2.1 A BNC-FI e a Abordagem do Ciclo de Políticas	180
5.2.2 BNC-FI à luz da Teoria Sociológica de Bernstein	182
5.2.3 Análise Textual Discursiva: Como se mostra a Base Nacional Comum de Formação Inicial	183
5.2.3.1 Formação Docente e uma Educação Inclusivo-Inovadora: diversidade, tempo, espaços e princípios democráticos	185
5.2.3.2 Formação de Professores à serviço das Competências: Inovação Digital como Inovação Pedagógica e a Implementação da BNCC	189
5.2.3.3 Cursos licenciatura pautados nas três dimensões focadas no mundo do trabalho: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional	193
5.3 Resolução CNE/CP nº 04/2024: compreensões iniciais do atual texto da política de formação docente	201
5.3.1 Analisando a Resolução CNE/CP Nº 04/2024 por meio da ATD	223
5.3.1.1 Inclusão Educacional: compromisso e a valorização da diversidade na perspectiva inclusivo-inovadora	224
5.3.1.2 Inovação Pedagógica: a garantia de direitos e participação como pertencimento na perspectiva inclusivo-inovadora.....	227
5.3.1.3 Responsabilidade legal: garantia de direito ao acesso e à permanência.	231
5.3.1.4 Desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho	232
5.3.1.5 Desafios na docência: complexidade da prática educacional	234
6 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPC) DE LICENCIATURA DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	236
6.1 Projeto Pedagógico do Curso (PPC): pressupostos iniciais	237

6.1.1 Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, <i>campus</i> Bagé/RS	239
6.1.2 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, <i>campus</i> Bagé/RS	241
6.1.3 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, <i>campus</i> Dom Pedrito/RS	242
6.1.4 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, <i>campus</i> São Gabriel/RS	244
6.1.5 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, <i>campus</i> Uruguaiana/RS	246
7 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD) NOS PPCs	249
7.1 Análise e Discussão do PPC do Curso de Licenciatura em Física	250
7.1.1 Acessibilidade Metodológica e Acessibilidade Pedagógica: recursos e desafios docentes para a superação de barreiras frente à participação discente	252
7.1.2 Inovação regulatória para o trabalho: empreendedorismo e competência na Educação	257
7.1.3 Educação inclusivo-Inovadora: flexibilização curricular e a valorização de saberes diversos	262
7.1.4 A Abordagem por Competências no Ensino de Superior: a serviço de quem?	266
7.1.5 Grupos de pesquisa na universidade: desenvolvimento do olhar crítico	271
7.1.6 Políticas Públicas em prol da Educação: imperativos, participação e pertencimento	274
7.1.7 Estratégias e Recursos para a Inclusão: equipes multifuncionais e componentes curriculares na perspectiva inclusiva	276

7.1.8 Currículos Inovadores e Internacionalização: o papel das tecnologias digitais e metodologias ativas na Licenciatura.....	279
7.2 Análise e discussão do PPC do curso de Licenciatura em Química, campus Bagé.....	283
7.2.1 Pesquisas em Química: avaliação, Ensino, Metodologias Ativas e Inclusão	284
7.2.2 Metodologias Ativas e Inovação em cursos de Licenciatura	287
7.2.3 Valores institucionais: diretrizes, resolução para a acessibilidade acadêmica e Componentes curriculares na perspectiva inclusiva.....	288
7.2.4 Núcleo de Inclusão e Acessibilidade: Prática e aprofundamento na Educação inclusiva com Apoio Multidisciplinar e Estratégias Pedagógicas Inclusivas	295
7.2.5 Formação Docente integral e transformadora: Diretrizes do Ensino, Inovação Pedagógica, Educação Inclusivo-inovadora, Flexibilização Curricular e valorização de saberes diversos	297
7.2.6 Currículo, Integração de Temas Transversais e Acessibilidade: Suporte ao estudante por meio de Abordagens Pedagógicas	302
7.2.7 Acessibilidade Metodológica: O Papel do Docente na Remoção de Barreiras Pedagógicas e a participação plena do discente.....	305
7.2.8 Competências na Formação de Professores e alinhamento entre PPC e BNC – FI: Desafios, metodologias, tecnologias, Abordagens Inclusivas no Ensino Superior e Inovação Pedagógica.....	308
7.2.9 A Extensão como Ferramenta de Desenvolvimento Humano integral e Social na Graduação.....	315
7.2.10 Acessibilidade em Laboratório: Do Diagnóstico das Barreiras às Práticas Inclusivas.	319

7.2.11 Avaliação Institucional e do Ensino-Aprendizagem: Dimensões, Competências e Habilidades	321
7.3 Análise e discussão do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, campus São Gabriel.....	324
7.3.1 Núcleos de Apoio a Discentes: atuação do NInA e do NuDE na garantia da Acessibilidade e Apoio Multiprofissional e Inclusão.	326
7.3.2 A Formação por Competências na Docência e na Licenciatura em Biologia: a serviço de quem?.....	332
7.3.3 Prática como componente curricular: integrando formação humanística e competências para a atuação docente	336
7.3.4 Currículo e Inclusão: Temas Transversais, Flexibilização e Componentes Curriculares na Perspectiva da Acessibilidade	339
7.3.5 Instrumentos Avaliativos Adaptados: Legislação, Pactuação da Avaliação e Recuperação Inclusiva.....	342
7.3.6 Acessibilidade Pedagógica na Prática Docente Inclusiva: Recursos, Técnicas e Aplicações - DUA e Aulas de Laboratório.....	344
7.3.7 Acessibilidade Acadêmica na Licenciatura em Biologia da UNIPAMPA: Diretrizes, Infraestrutura e Recursos para a Inclusão.....	347
7.3.8 Valores e Princípios do Ensino da UNIPAMPA: Pilares para a Formação Cidadã (Equidade, Inovação, Extensão e Pesquisa)	351
7.3.9 Inovação Pedagógica na Formação em Ciências Biológicas: Metodologias Ativas, Tecnologia e Valorização de Saberes Diversos.....	354
7.4 Análise e Discussão do PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito	360
7.4.1 Política Institucional, Proposta Formativa e o Papel do Corpo Docente	363

7.4.2 Formação docente em Ciências da Natureza: Fundamentos, Inovação, Perspectiva Inclusiva	366
7.4.3 Competências na Formação Docente: a serviço de quem?.....	372
7.4.4 Formação Docente: Perfil do Egresso, Avaliação da Aprendizagem e a Interdisciplinaridade como competência.	374
7.4.5 Currículo e Inclusão: Interdisciplinaridade, Diversidade, Temas Transversais e a Flexibilização Curricular na Formação.....	376
7.4.6 Acessibilidade e Flexibilização Curricular para a Inclusão: Apoio, Suporte ao Estudante e infraestrutura Acessível.....	380
7.4.7 Inovação Pedagógica Crítica: Multidimensionalidade e Ruptura com Estruturas Tradicionais	384
7.4.8 Redes de Apoio Multiprofissional ao Estudante, suporte à Aprendizagem e Autonomia Estudantil	387
7.4.9 Recursos Didáticos Inovadores para o Ensino de Ciências da Natureza: TICs, Modelos, Acessibilidade e Laboratórios.....	391
7.4.10 Inovação e Acessibilidade nos Recursos Didáticos: Parceria, Orientações e Valorização da Diversidade	394
7.4.11 Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização na Formação Docente.....	397
7.4.12 Laboratório de Aprendizagem Interdisciplinar (LAI): Espaço para o Diálogo e a Integração de Saberes	399
7.5 Análise e Discussão do PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Uruguaiana	400
7.5.1 Formação Docente: Inclusão, Cidadania, Inovação, Reflexão Crítica, Compromisso Sociocultural e Perfil do Egresso.	402

7.5.2 Competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais, como organizadoras do currículo.	407
7.5.3 Acessibilidade e Inclusão na Formação Docente: Diretrizes, Atuação do NInA, Estratégias Metodológicas, Acessibilidade Digital e Comunicacional, Recursos Pedagógicos Diversificados, Currículo Inclusivo e Garantia de Permanência no Ensino Superior.....	409
7.5.4 Extensão, Pesquisa e a Formação docente.....	416
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	426
REFERÊNCIAS.....	433

1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA INVESTIGATIVA

“Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então” (Carroll, 2011, p. 62).

Com essa frase extraída do livro *Alice no País das Maravilhas*, de autoria de Lewis Carroll (1862), começo a lembrar e novamente caminhar pela estrada que até aqui me trouxe, com o intuito de que quem aqui chegar, entenda o porquê de minhas escolhas e o quanto elas me atravessam e causam tantas inquietações e indagações.

Destaco que a escolha em utilizar frases do livro anteriormente referido se deu pela história explorar um universo com tanta diversidade de personagens, ambientes e formas. Na história, podemos visualizar um contexto marcado pelas singularidades, peculiaridades e particularidades de seus personagens em suas interações e na convivência. Ao longo da leitura, percebo o quanto essa diversidade é essencial para a construção da história como um todo, o que muito se assemelha quando pensamos em uma Educação para todos e todas.

Diante do exposto, peço licença para narrar a minha trajetória em primeira pessoa do singular e os demais capítulos e subcapítulos desta tese na primeira pessoa do plural, por acreditar que a escrita não acontece sozinha, se dá no coletivo, como a minha/a nossa vida.

Corroborando com a música “Trem das Onze” (Adoniran Barbosa, 1964), sou filha única, de mãe solo, pobre, que não chegou a concluir o Ensino Fundamental. Cresci acompanhando minha mãe nas inúmeras faxinas que ela, por muitos anos, realizou em grandes empresas na cidade de Dom Pedrito, região da campanha do Rio Grande do Sul, na qual residimos até o dia de hoje. Dali veio o nosso sustento. Sempre estudei em escolas públicas e, ao terminar o Ensino Médio, surgiu a necessidade de procurar emprego, pois minha mãe não podia arcar com os custos de uma faculdade particular, e não havia outra oferta nesta região.

Ao adentrar no mercado de trabalho conheci a cruel realidade: o que eu recebia como remuneração não dava conta de pagar meus estudos, minha

vestimenta, bem como ajudar em casa, assim, como milhões de outras brasileiras, abandonei esse sonho. Então, com a chegada da Universidade Federal do Pampa, em 2006, novamente começou a pulsar a vontade de cursar uma faculdade, mas, infelizmente, os cursos ofertados eram em período diurno; logo, mais uma vez, vi essa oportunidade esvair-se.

No ano de 2013, resolvi me “aventurar” e fazer o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de conhecer o processo. Ao final dos trâmites, obtive uma nota satisfatória que resultou na minha classificação positiva para cursar o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no campus da minha cidade, Dom Pedrito/RS, sendo a minha primeira opção ao realizar minha inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Preciso confessar, não tinha ideia do que seria esse curso, apenas que, seria universitária e que, se tudo desse certo ao longo dessa trajetória, seria uma mulher pobre com um diploma de graduação.

A partir desse momento, um novo universo se abriu à minha frente, professores com vastos conhecimentos, colegas vindos de outros estados e um leque de possibilidades e conhecimentos até então inimagináveis emergiu. Eu estava muito feliz em ter essa oportunidade, mas ainda tinha o fato do meu trabalho consumir muito do meu tempo. Eu trabalhava no comércio, de segunda-feira à sábado, em um turno de 8 horas diárias. Perdía as aulas de sábado e tinha que “correr” atrás da máquina para dar conta das outras componentes curriculares.

No ano de 2015, fui nomeada Atendente de Escola Infantil por meio do concurso público da Prefeitura de Dom Pedrito/RS, permaneci no meu cargo de origem por dois anos. Foram nesses dois anos, vivendo e experienciando as rotinas da escola, que nasceu o sentimento inclusivo, ao vivenciar as dificuldades e as possibilidades do fazer pedagógico inclusivo, por meio de inovações que as professoras e todos os profissionais da escola buscavam. Em 2017, fui convidada pela administração a fazer parte do quadro de chefes de setores, e assim receber uma função gratificada. Dessa maneira, sigo até o presente momento lotada na Secretaria Geral de Governo Municipal, trabalhando seis horas diárias ininterruptamente, de segunda a sexta-feira, no Setor de Contratos, formalizando e monitorando as contratações do município.

Em 2018, me graduei em Licenciatura em Ciências da Natureza pela UNIPAMPA, e, no mesmo ano, ingressei no programa de Pós-graduação em Ensino,

no Mestrado Acadêmico, na mesma instituição, no campus de Bagé/RS. Continuei meus estudos e pesquisas na área de inclusão escolar de pessoas com deficiências, aliando aos conhecimentos construídos sobre materiais didáticos. Defendi minha dissertação no ano de 2020, em meio a pandemia da Covid-19, e, apesar de não saber como seriam os dias que iriam se suceder, influenciada por uma amiga, resolvi participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGECi) da UNIPAMPA, campus Uruguaiana. Ao passar pelas fases de seleção, não acreditei que pudesse me classificar, quanto mais passar no processo, não por não querer, mas, por não acreditar no meu potencial de contribuição como pesquisadora, mas sim por aquele estigma entranhado em mulheres de origem humilde como eu, que são ensinadas que, por mérito, a possibilidade de ser doutora será de quem tem maior poder aquisitivo e de quem tem tempo a “perder” com estudos e assim não se preocupar em trabalhar para pagar as contas de casa. Pois bem, ao final do processo seletivo, li o meu nome no edital de classificação e naquele momento fui inundada por um sentimento de muita felicidade. Felicidade por ser a primeira da minha família a ter a possibilidade de ser doutora, por continuar nessa Instituição pública que tanto me trouxe, por entender que muitas e muitos não conseguem chegar até aqui e, ainda, pela responsabilidade que naquele momento estava assumindo, pois grandes conquistas resultam em enormes responsabilidades.

Ao ingressar no PPGECi, manifestei no pré-projeto uma intenção de pesquisa, que alterou um pouco, continuo com temáticas que sempre me ocasionaram “frio no estômago”, mas fui apresentada a outras que hoje não sei como não fui atravessada por elas antes. Compreendo a importância de estudos sobre as políticas educacionais e curriculares, como essas se constituem, a quem contemplam e como “chegam” nas escolas para as professoras e os professores, bem como para os demais profissionais da educação. Dessa forma, me desafiei a estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os discursos produzidos pelas políticas educacionais para pessoas com deficiências, a possibilidade de Inovação Pedagógica contida nesses documentos, os PPCs dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Uruguaiana; Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito; Ciências Biológicas, campus São Gabriel; Física e Química, campus Bagé, à luz da teoria de Basil Bernstein e da Abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores.

Assim, nesse momento de apresentar a minha tese, compreendo que este caminho foi traçado com muitas vitórias e por várias mãos que se estenderam ao longo do caminho. Por isso, sinto-me ansiosa, extremamente feliz e grata por tudo que foi construído e pela oportunidade de poder apresentar o resultado do estudo dessas temáticas tão importantes e assim, ter a oportunidade de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inclusiva para todas e todos os/as estudantes do nosso Brasil.

1.1 Temática Investigativa

“Que espécie de gente vive por aqui? - Perguntou Alice. Naquela direção, vive um chapeleiro; e naquela direção, vive uma lebre de março” (Carroll, 2011, p. 86).

A inclusão é um conceito com muitos significados, por isso se torna importante buscar a sua concepção. De acordo com o Index para a Inclusão, obra dos autores Booth e Ainscow (2011) inclusão se trata de:

[...] uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade (Booth; Ainscow, 2011, p. 20).

Nesse sentido, percebemos que o termo inclusão pode ser utilizado em vários âmbitos da sociedade, pois visa garantir que todos os seres humanos sejam vistos como pessoas de valor, respeitados e possuam as mesmas oportunidades na sociedade. Sassaki (2010, p. 40) afirma que inclusão “é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas”, ou seja, por meio de suas diferenças, seja promovida e garantida a participação ativa e igualitária de todas e todos. Partindo dessa premissa, podemos compreender inclusão como uma inovação, apesar de seu sentido, por muitas vezes, ficar distorcido por alguns segmentos.

Na visão de Aranha (2002), a inclusão é um processo que envolve a afiliação, a compreensão mútua e a participação ativa de todos/as, ou seja, convidar aqueles/as que esperam participar e juntos desenhar novas possibilidades, buscar alternativas para a construção de um novo sistema que valorize a diversidade e permita que cada indivíduo desenvolva suas potencialidades ao máximo.

Para Booth e Ainscow (2011), a inclusão trata de uma abordagem que visa o desenvolvimento integral da educação e da sociedade, promovendo a participação democrática de todos/as. Ela não se limita a um grupo específico de estudantes, mas busca criar um espaço/ambiente que atenda às necessidades de todos/as e, assim, propicie a aprendizagem e a participação dos/as envolvidos/as no processo.

Nessa perspectiva, trazemos essa visão de inclusão a fim de podermos adentrar o espaço educacional e, mais precisamente, no processo de inclusão escolar, evidenciando os movimentos e lutas das pessoas com deficiências e seus familiares, que, por muitos anos, estão na busca da garantia dos seus direitos, oportunidades e lugar na sociedade.

Ao refletirmos sobre a inclusão escolar, emergem dois princípios essenciais que necessitam ser evidenciados: o respeito às diferenças e a igualdade de direitos. É pressuposto que a Educação deve ser especial para todos/as, não apenas para os/as estudantes com deficiência, uma vez que essa modalidade de ensino perpassa todos os níveis de ensino. Nesse sentido, discutir a inclusão escolar e a acessibilidade como um direito de todas e todos, promover a aceitação e o acolhimento das diferenças são fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, justificamos essa discussão em uma perspectiva inclusivo-inovadora em prol de todas e todos, pelo fato de compreendermos ser a inclusão escolar um dos desafios da Educação, em uma sociedade que necessita vencer preconceitos, rever valores e superar barreiras. Destacamos que as pessoas com deficiência, por muitos anos, sofrem pelo estigma da incapacidade, marcadas pela rejeição, tendo como resultado desse processo a exclusão e a segregação nos espaços educativos e sociais.

Ao trazermos o termo inclusivo-inovadora, remetemos a aliança de dois termos essenciais no processo educacional, uma vez que a inovação pedagógica se refere a uma abordagem que busca melhorar a qualidade do ensino por meio da aplicação de estratégias, métodos, tecnologias e práticas educacionais; que, nem

sempre, necessitam ser novidades, mas sim, a partir de reflexões e estudos teórico-práticos, reavaliados e evidenciados novas práticas, reformuladas, com mais consciência, criticidade, criatividade. Um dos pilares da inovação pedagógica é a constante busca de novas possibilidades de engajamento e motivação dos estudantes, o que promove uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Nesse sentido, educadores e educadoras que buscam a inclusão escolar, por meio da inovação pedagógica, objetivam as mudanças e estão dispostos a vivenciar e experimentar novas ideias e práticas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e promover uma educação emancipatória, voltada para a vida e protagonismo dos/as estudantes com deficiência. Logo, refletir sobre uma Educação inclusivo-inovadora propicia resultados extremamente positivos, por meio do fomento das potencialidades dos/as estudantes, a melhoria do seu desempenho, bem como a formação de cidadãos e cidadãs mais críticos/as e participativos/as.

A trajetória inicial deste estudo parte de reflexões dos documentos que norteiam a Educação Inclusiva no Brasil, bem como dos documentos normativos que se fazem presente na educação do nosso país. Se torna extremamente relevante conhecer essa caminhada de lutas e movimentos, pois, apesar de tantos anos passados da promulgação da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - Lei nº 9.394/96) e da regulamentação das Políticas da Educação Inclusiva, ainda nos dias atuais, a inclusão sofre com a ameaça fantasmagórica da exclusão, que, embora existam compromissos assumidos em prol de uma educação igualitária, ainda persistem práticas e muitas articulações políticas que não condizem com esse ideal, evidenciando a importância de se discutir as diferenças existentes e, sobretudo, a garantia os direitos das pessoas com deficiência.

Ao refletirmos sobre inclusão escolar e sobre acessibilidade como forma de promover a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, emerge a necessidade de conhecer os documentos norteadores da educação. Assim, surge a urgência de estudar e compreender de que forma, com que intencionalidade, para quem e como são constituídas as leis e normativas que regem essa temática. Para compreender como as normativas e legislações que preconizam a educação inclusiva impactam nas que são previstas para a formação de professoras e professores; assim como, analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um “documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica”

(Brasil, 2018, p. 7), são ações relevantes para esta pesquisa. Sabemos que a BNCC estrutura o currículo em torno de competências e prevê que 60% do conteúdo a ser aprendido e ensinado deve seguir o prescrito na Base, enquanto os 40% restantes devem ser adaptados às necessidades regionais e locais (Brasil, 2017).

Assim, ao pensarmos em currículo, em um primeiro momento, somos remetidos a uma lista de conteúdos a ser ensinada e aprendida. Etimologicamente, de acordo com Sacristán (2013), o termo currículo se origina:

[...] da palavra latina *curriculum* (cujas raiz é a mesma de *cursus ecurrere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (Sacristán, 2013, p. 16-17).

Dessa maneira, é importante destacarmos que o currículo é objeto de muitos estudos, e neles, emergem as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais que se entrelaçam a esse conceito, ou seja, as forças que nele atuam, as ideologias, os valores e as visões de mundo que estão representadas e que irão contribuir para a formação de identidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Pacheco, 2017).

Podemos ressaltar que o currículo transcende a simples listagem de conteúdo a ser ensinados nas escolas, sendo composto por um conjunto de experiências educativas vividas em um contexto escolar, organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que expressam e concretizam, tanto formal quanto informalmente, o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o currículo se trata de um conjunto de escolhas políticas, culturais e pedagógicas que refletem os interesses e as visões de mundo na sociedade.

Por conseguinte, o currículo busca questionar e desafiar as formas tradicionais de ensino-aprendizagem, em uma proposta de Educação mais participativa e democrática, que valorize as experiências e conhecimentos dos/as estudantes e os conecte com a realidade social em que vivem. Assim, é importante a busca por incluir temas e questões relevantes para a vida dos/as estudantes e da comunidade em que estão inseridos, como as diversidades, as desigualdades sociais, o meio ambiente, entre outros. Dessa forma, o currículo busca estimular a

reflexão e o pensamento crítico, para que os/as discentes possam compreender e transformar a realidade em que vivem.

Porém, Melo e Marochi (2019) nos alertam para a tendência polissêmica, cosmopolita, performática e mercadológica na compreensão de currículo presente na BNCC. Assim sendo, o emprego desse conceito de currículo, no documento da BNCC, e em todos que dele provenham, torna-se preocupante ao pensarmos na Educação Inclusiva.

Nessa perspectiva, para além da proposta curricular de formação de estudantes no nível básico por meio da BNCC, é perturbador e alarmante que se estenda, da mesma forma, para a formação de professores e professoras, especialmente no que se estabelece no ano de 2019. O Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019 apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI). Essas diretrizes vinculadas a BNCC, herdando a aquisição de competências como critério crucial para colocar em prática políticas na Educação Básica, provocam discussões e debates sobre como essas políticas afetam os cursos de licenciatura, a formação e a atuação de docentes para a Educação Básica. Atualmente, os currículos de cursos de formação docente tomam como base essas DCNs de 2019, porém, até metade de 2026, terão que reorganizá-los a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 04/2024, que será discutida mais adiante na presente escrita.

Diante do exposto, surge a **questão central** que move a pesquisa:

- Em quais aspectos a política curricular (BNCC e BNC-FI) interpela os cursos de formação de professores/as da área de Ciências da Natureza no que se refere à acessibilidade pedagógica e à perspectiva inclusivo-inovadora?

Tendo em vista que uma pesquisa consiste em buscar respostas, sanar inquietações e construir conhecimento científico, o que, segundo Fonseca (2002), possui caráter provisório e dinâmico, emerge como **objetivo geral** deste estudo:

- Investigar como a política curricular de formação de professores/as, no que se refere à acessibilidade pedagógica e à perspectiva inclusivo-inovadora,

interpela os cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa.

Dessa forma, a fim de dar conta do objetivo geral, foram traçados como **objetivos específicos**:

- Verificar como a BNCC e BNC-FI contemplam a acessibilidade pedagógica e a perspectiva inclusivo-inovadora;
- Identificar as diretrizes e/ou ações sobre a acessibilidade pedagógica nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas da área de Ciências da Natureza;
- Estabelecer conexões/aproximações das diretrizes curriculares entre BNC-Formação Inicial de professores e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas da área de Ciências da Natureza na perspectiva de acessibilidade pedagógica;
- Propor possibilidades de acessibilidade curricular-pedagógica na perspectiva inclusivo-inovadora para a formação docente inicial.

A tese defendida nesse estudo é que tanto a BNCC quanto a BNC-FI são políticas curriculares de natureza neoliberal que possuem forte poder de classificação e enquadramento, o que significa que controlam o conteúdo e a forma como deve ser ensinado. Como resultado, essas políticas deixam de contemplar a inclusão de pessoas com deficiência, o que contribui e abre a possibilidade do retorno de políticas segregadoras e excludentes. No entanto, acreditamos que possam existir brechas discursivas significativas, nesses documentos e nos PPCs dos cursos de licenciatura, para a promoção da acessibilidade pedagógica e da perspectiva inclusivo-inovadora.

A partir da análise das políticas educacionais, por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas e à luz da Teoria Sociológica de Bernstein, esperamos encontrar explícita ou implicitamente, nos textos da BNCC, das DCNs de formação docente e nos PPCs de licenciatura, concepções, indicadores e significados de inclusão, acessibilidade, inovação pedagógica, entre outros aspectos, e sugerir formas de insurgir e impedir os retrocessos no processo de formação de professores/as e, tão

logo, sinalizar caminhos e possibilidades para a recontextualização pedagógica dessas políticas.

Destacamos que a tese em tela está organizada em sete capítulos, sendo o primeiro a apresentação da pesquisadora, as motivações que ancoram o tema, os objetivos, a justificativa da presente pesquisa.

O segundo capítulo consiste na constituição do estado do conhecimento construída por meio de um levantamento de publicações no catálogo de teses e dissertações da CAPES¹, com o intuito de conhecer as pesquisas correlatas que foram pertinentes a este estudo de investigação.

O terceiro capítulo apresenta a Revisão Teórico-Conceitual da Pesquisa. Nele discorremos sobre os referenciais teóricos que nortearam e fundamentaram esta pesquisa: Educação Inclusiva e os caminhos percorridos, Acessibilidade e suas dimensões, Inovação Pedagógica inclusivo-inovadora, Paradigmas da Educação Inclusiva, Políticas Públicas Educacionais, Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, Teoria Sociológica de Bernstein, Currículo.

O quarto capítulo se refere ao Referencial Teórico-Metodológico, no qual são apresentados a tipologia da pesquisa, os procedimentos e etapas de coleta e análise dos dados e informações.

O quinto capítulo se refere a análise do *corpus* da pesquisa, a partir das categorias analíticas construídas, intitulado de Análise de Textos da Política Curricular: entrelaçamentos analíticos entre a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria Sociológica de Bernstein.

¹ Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Trata-se de uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Na sequência, como sexto capítulo, são apresentados os Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa.

Como último capítulo, o resultado da Análise Textual Discursiva aplicada nos PPCs de licenciatura da área de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa é apresentado.

As considerações Finais, antecedendo as Referências, são apresentadas junto com perspectivas futuras.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

“Por onde devo começar, majestade?” Perguntou o coelho branco. “comece pelo começo”, disse o rei “e continue até chegar ao fim: então pare” (Carroll, 2011, p. 163).

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar as pesquisas correlatas que contribuíram com a construção desse estudo, pois, essa etapa se tornou extremamente importante a fim de compreender e analisar a produção na área da temática que propomos estudar.

De acordo com Noronha e Ferreira (2000), emerge a necessidade de delimitar um corte temporal, uma vez que tal recorte propicia um panorama geral, revela novas ideias, e, assim, constitui uma base sustentável a qualquer pesquisa científica, ao evidenciar os avanços no campo do conhecimento, por meio da compreensão do que vem sendo desenvolvido nas pesquisas acadêmicas (Vianna, 2001). Logo, delimitamos o corte de 2018 até 2025 e justificamos essa escolha, uma vez que, no ano de 2018, por ser o ano da publicação da última versão da BNCC, e tão logo, nos interessa também os estudos mais recentes. O critério de inclusão e exclusão, a fim de catalogar as publicações relevantes, foi verificado se alguma das palavras utilizadas na combinação dos descritores, era contemplada no título ou no resumo dos artigos, bem como, se traz discussões e referências aos documentos normativos do nosso corpus de análise (BNCC, BNC-FI e a Resolução CNE/CP nº 04/2024, bem como, as teses e dissertações devem contemplar às áreas de Ciências da Natureza, Ensino Fundamental, séries finais e Ensino Médio, caso não houver esses itens, o trabalho seria descartado.

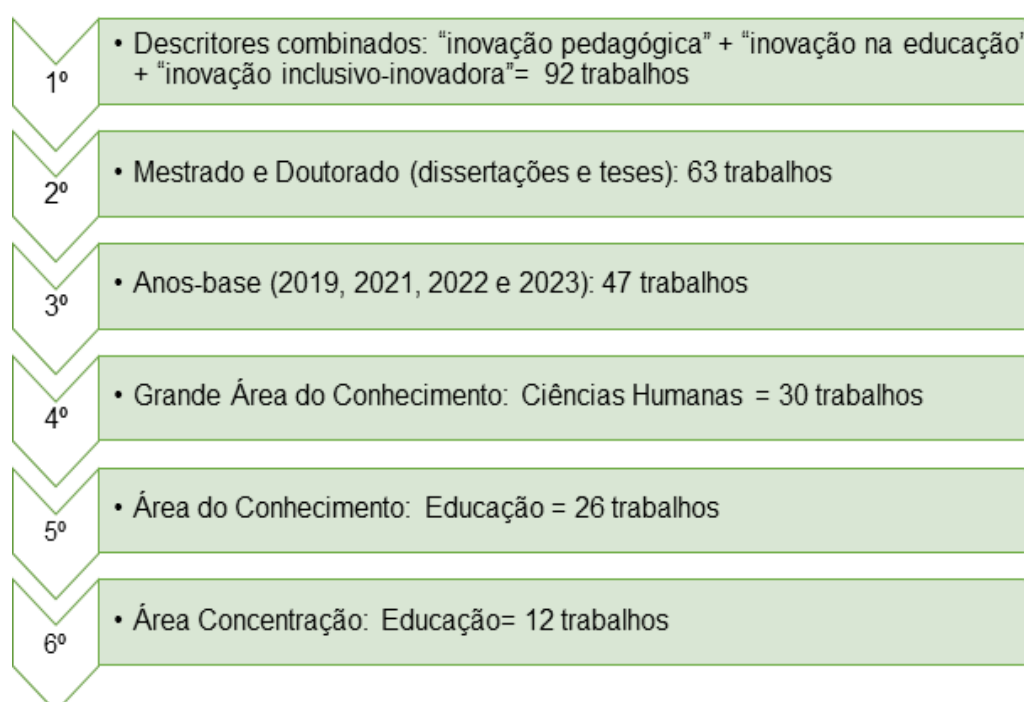
Nessa perspectiva, a fim de conhecer os trabalhos convergentes, foi realizado um levantamento de teses, no principal banco de dados estabelecido, o catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Para organização do procedimento, a partir do problema de pesquisa já descrito anteriormente, foram utilizados no processo de seleção das produções acadêmicas, por meio da eleição de um conjunto de descritores que contemplam produções relacionadas ao estudo proposto, sejam eles: “educação inclusiva”; “acessibilidade”, “inovação pedagógica”, “inovação na educação”, “inovação

inclusivo inovadora", "formação de professores" e "política curricular de formação de professores".

Na busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, foram empregados o conjunto de descritores 1, formado pelas palavras que se assemelhavam entre aspas acompanhados pelo "+", por meio de refinamentos dos filtros indicados no portal, conforme exposto na figura 1, a seguir.

Figura 1- Descritores 1 para pesquisa em teses e dissertações da CAPES



Fonte: autora (2024).

A primeira união de palavras (descritores 1), conforme verificamos na figura 1, foram: "inovação pedagógica" + "inovação na educação" + "inovação inclusivo-inovadora", emergindo 92 trabalhos publicados. O próximo refinamento se deu por meio da escolha por trabalhos oriundos de teses e dissertações, por ser do interesse conhecer as publicações nessas temáticas, assim, permitiu-se arrolar um total de 63 teses e dissertações.

Na sequência, foi aplicado o filtro referente ao período de 2018 a 2025, emergindo 47 trabalhos. Cabe destacar que os anos indicados no portal variam dos anos de 2002, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, sendo excluídos os anos anteriores a 2018. Ao ser empregado o filtro da grande área do conhecimento - Ciências Humanas emergiram 30 trabalhos; por meio

do filtro da área do conhecimento, Educação permaneceu 26 e ao ser exposto ao filtro área de concentração, permaneceu 12 trabalhos. É importante ressaltar que o maior número de teses e dissertações publicados com as temáticas utilizadas nos descritores 1, se deu no ano de 2023, um total de 15 trabalhos.

Dessa forma, com a finalidade de organizá-los, os 12 trabalhos foram sistematizados conforme a figura 2, numerados levando em consideração os seguintes elementos: a) título do trabalho; b) instituição e PPG; c) ano de publicação; d) objetivo, e) autor e f) principais referências.

Figura 2- Trabalho encontrados descritores 1

Teses catálogo CAPES – Descritores 1: “Inovação pedagógica” + “Inovação na educação” + “Inovação inclusivo-inovadora”					
Nº	Título	Instituição - autora ou autor	Ano	Objetivo	Principais referências
1	Observatório Internacional de inclusão, Interculturalidade e inovação pedagógica: uma análise da participação dos pesquisadores	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (dissertação) - RAQUEL BATALLA DE OLIVEIRA	2019	Avaliar a participação dos pesquisadores do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica - OIIIPe, no intuito de verificar se a rede construída tem sido efetivamente colaborativa.	Booth, Ainscow (2011); Santos (2016); Cunha (2010); Cândido (2013); Silveira (2013); FLEURI (2001).
2	Arquitetura e educação: desafios e pertencimentos na construção dos espaços educativos	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (dissertação) - MICHELE MAFRA	2022	Investigar as possíveis contribuições da relação entre Educação e Arquitetura na construção do pertencimento e de uma escola mais humanizadora.	Faria (2005) ; Libâneo (2013), SANTOS, 2006; Berth (2020).
3	A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: NOVOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (dissertação) - FERNANDA CRISTINA BASSETTO MONTEIRO	2019	investigar quais recursos adaptativos são empregados pela escola no atendimento ao aluno com TEA bem como apresentar a visão das mães sobre o trabalho realizado pela escola no processo de inclusão do aluno com TEA.	Wallon (1975); Kanner, (1971); Stone (1999); Donvan e Zucker (2017).
4	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - ALINE MORESCHI VIVAN	2022	Investigar de que maneira a mediação pedagógica na educação pré-natal pode contribuir a partir da perspectiva de uma educação popular. Pensar possibilidades de apoio e potencialização do objeto de estudo que investiga os princípios, as práticas de cuidado com os usuários frente aos programas de saúde pública.	Barbosa (2010); Craydy, Kaercher (2001); Freire (2019), Herrán Gascón (2018); Sabbi (2020).
5	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (dissertação) - MARIA ALICE DE ARAÚJO	2019	Analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental I, de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás.	Capellini (2018); Oliveira (2018); Stainback e Stainback (1999); Heredero (2010); Cenci e Damiani (2013); Costa e Denari (2014); Vigotski (1995, 2007).
6	Educação Ambiental no município de Uberlândia/MG: Espaços, estratégias e atos políticos do poder público municipal	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (Tese) - GABRIEL PEREIRA LOPES	2023	Caracterizar e analisar as ações de EA desenvolvidas em Uberlândia/MG, focando em duas instituições pertencentes a órgãos de Administração Direta e Indireta da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU): o Núcleo de Educação Ambiental (NEA) e o Programa Escola Água Cidadã (PEAC)	Dias (2004); Reigota (2012); Bruno, 2014; Cascais; Torán, 2014; Angelini, 2021; Gadotti, 2005; Gohn, 2016
7	PRÁTICAS DE PROFESSORES EM INTERFALAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (dissertação) - ANA CRISTINA DE SOUSA DOS SANTOS	2021	Analisar as práticas pedagógicas de professores de uma escola especializada com crianças ribeirinhas na cidade de Belém do Pará	Candau (2008, 2014); Freire (1996);
8	PRODUSAGE E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA): CULTURA PARTICIPATIVA NAS PRÁTICAS ESCOLARES	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (Tese) - SABRINA BAGETTI	2019	Investigar em que medida a (co)autoria de REA, no contexto da produsage, promove o ensino/aprendizagem nas práticas escolares dos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	LEVY, 2002; BRUNO e MATTOS, 2017; NOVOA, 1992; (BACICH, MORAN, 2018
9	AUTONOMIA, HETERONOMIA E UMA PONTE PARA A AUTORIA: O CASO DA EMEF PROFESSOR SÉRGIO LOPES	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (Tese) - JESSICA DALCIN DA SILVA	2023	Identificar sinais de pertença e reconhecimento do grupo docente da Escola Municipal Professor Sérgio Lopes, por meio do Imaginário Social, a partir dos conceitos da obra de Cornelius Castoriadis, considerando o entendimento da diferença enquanto formação e exercício de suas docências.	Souto (2019); Oliveira (2013); Vygotsky (2000); FREIRE, 1996;
10	FORMAR PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS: EXIGÊNCIAS DOCENTES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E EXPERIENCIAL	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (dissertação) - RUTE BARBOZA DA SILVA	2023	Analisar como as instituições de formação de professores, do município de Porto Velho sendo elas públicas e privadas, constituem seus cursos de graduação em pedagogia.	Freire (1995 e 2015); Lévy (2003); Libâneo (2010); Morin (2002 e 2005); Novoa (1992 e 1999); Pimenta (1997 e 1999)
11	AUTOETNOGRAFIA DE UMA FORMAÇÃO: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CEARÁ	Mestrado em Educação, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (dissertação) - FELIZBELA KUYELA ALBERTO MIRANDA	2023	Compreender o impacto e a relevância do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Ceará na formação de educadoras (es).	Fanon (2008); Munanga (2005); Araújo (2015); Santos (2017).
12	O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na educação especial anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do distrito federal	Mestrado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (dissertação) - TATIANE CRISTINA MAURICIO EMERICK	2022	Compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial – Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal.	Vaz (2017); Januzzi (2012); Cardoso (2020); França (2019).

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

O próximo passo foi a realização da leitura dos títulos e dos resumos com o intuito de conhecer os trabalhos e extrair os objetivos gerais, título e principais autores utilizados a fim de relacioná-los à tese. Cabe destacar que muitos trabalhos,

foi necessário abrir o arquivo para identificar os elementos descritos nos critérios de inclusão e exclusão, caso o trabalho não pudesse ser verificado (trabalhos com divulgação não autorizada) foram descartados. Dito isso, segue a análise dos trabalhos encontrados.

A dissertação denominada “Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica: uma análise da participação dos pesquisadores” tem como autora Raquel Batalha de Oliveira, que em sua pesquisa teve como objetivo geral “avaliar a participação dos pesquisadores do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica, no intuito de verificar se a rede construída tem sido efetivamente colaborativa” (Oliveira, 2019, p. 27). Trata-se de uma pesquisa Estudo de Caso, tendo como participantes as equipes das Instituições de Ensino Superior integrantes do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica, formadas por professores e técnicos de Ensino Superior (graduação e pós-graduação) de algumas instituições.

A autora relata que foram verificadas como as ações/atividades propostas pelo Observatório haviam sido executadas e como os pesquisadores participaram da pesquisa, ao longo dos três anos de desenvolvimento do projeto. Segundo a autora, os resultados evidenciaram o envolvimento dos pesquisadores contribuindo de forma potente com a instituição de forma colaborativa. Contudo, apesar de ter evidências de inovações pedagógicas na dissertação, não são indicados nenhum dos documentos que estamos investigando, sendo uma pesquisa muito específica de um projeto que abarca 25 universidades no Brasil e do exterior, dessa forma, foi excluída do nosso estudo.

A dissertação da autoria de Michele Mafra Caetano, intitulada “Arquitetura e educação: desafios e pertencimentos na construção dos espaços educativos” busca “refletir sobre como a relação entre Arquitetura e Educação pode contribuir para propiciar espaços/ambientes formativos humanizados, inovadores e inclusivos na escola” (Caetano, 2022, p.19). A dissertação faz uma discussão acerca de Território e Territorialidade, Espaço e Lugar, Identidade de Lugar e ser humano.

O trabalho aborda o contexto da COVID-19, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a autora reflete sobre a criação de espaços pedagógicos que transcendem a tradicional sala de aula. Ela explora o potencial desses espaços, conectando-os através da análise da corporalidade, das experiências e das suas vivências em diversos territórios. O objetivo é aprofundar a compreensão das

relações entre Arquitetura e Educação a partir do conceito de experiência. Se trata de uma dissertação muito interessante no intuito de compreender a trajetória da autora, a sensação de pertencimento que é evidenciado pela diversidade que ela explora, contudo, se trata de um trabalho muito divergente do que propomos, logo, não se tem a pretensão de utilizá-lo.

A dissertação denominada “A Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista: Novos desafios e Possibilidades” da autoria de Fernanda Cristina Bassetto Monteiro, teve como principal objetivo compreender quais recursos e estratégias são necessários para promover a adaptação do aluno com TEA no ambiente escolar.

A autora discorre sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, ancorada em autores e pesquisas da área, bem como, dos recursos que podem ser implementados como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o método TEACCH e as PECS, todos fundamentados em teorias comportamentais. A autora também busca embasamento nos estudos de Vygotsky e Wallon.

A metodologia aplicada é de natureza teórico-bibliográfica e empírica, realizada por meio dos estudos bibliográficos, com o intuito de “[...] levantar, analisar e agrupar informações relevantes envolvendo o aluno com TEA que podem favorecer o trabalho escolar com esse sujeito” (Monteiro, 2019, p.60). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com as famílias de crianças com TEA que evidenciaram a necessidade de refletir sobre a implementação de recursos adaptativos pensados para estudantes com TEA que poderiam ser utilizados nas escolas, entretanto, estão restritos aos consultórios de terapia ocupacional, psicopedagogia e fisioterapia. Cabe destacar que a dissertação em questão não será aproveitada no nosso estudo, por não corresponder aos critérios de inclusão estabelecidos.

A dissertação da autoria de Aline Moreschi Vivan, denomina-se “Mediação Pedagógica no processo de educação pré-natal: Atuação do pedagogo na perspectiva da educação popular” e teve como objetivo geral investigar de que maneira a mediação pedagógica na educação pré-natal pode contribuir a partir da perspectiva de uma educação popular. Pensar possibilidades de apoio e potencialização do objeto de estudo que investiga os princípios, as práticas de cuidado com os usuários frente aos programas de saúde pública. Logo, por

mentonar que se trata de um trabalho voltado à área da Saúde, o trabalho foi excluído.

A dissertação intitulada “Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas”, autoria de Maria Alice Araújo, se trata de uma Pesquisa de Campo, que utilizou a observação participante, por meio de entrevistas e análise de documentos escolares. O campo investigatório foi uma escola de ensino Fundamental I e os sujeitos foram 11 alunos com deficiência intelectual e 13 professores de salas de aula comum. A autora afirma que o estudo revela que os professores têm se apropriado de “concepções restritas, superficiais e não suficientes a respeito das adaptações curriculares” (Araújo, 2019, p. 212) Também evidencia que os documentos, arquivos e observações na escola legitimam as flexibilizações curriculares.

A autora identificou práticas pedagógicas inovadoras nas adaptações curriculares, bem como, indícios de colaboração entre os professores de apoio e referência, contudo, foi verificado que as adaptações curriculares são organizadas e desenvolvidas na maior parte do tempo pelos professores de apoio. A dissertação se detém nas adaptações e nas inovações que se ocasionam da flexibilização curricular, trazendo elementos de acessibilidade, contudo, explora esses elementos para os anos iniciais, não preenchendo os critérios de inclusão e exclusão descritos.

A tese denominada “Educação Ambiental no município de Uberlândia/MG: Espaços, estratégias e atos políticos do poder público municipal” da autoria Gabriel Pereira Lopes, teve como objetivo geral caracterizar e analisar as ações de EA desenvolvidas em Uberlândia/MG, focando em duas instituições pertencentes a órgãos de Administração Direta e Indireta da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU): o Núcleo de Educação Ambiental (NEA) e o Programa Escola Água Cidadã (PEAC). A análise foi realizada na estrutura organizacional desses órgãos, por meio de depoimentos dos educadores ambientais e avaliando as atividades de EA realizadas em ambientes formais de ensino e em espaços não formais, utilizando uma coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, análises documentais e observações de campo.

A pesquisa demonstrou a falta de organização estrutural no NEA, bem como, a precariedade da EA na PMU e o sentimento de desvalorização dos educadores ambientais. A tese discute sobre a Educação Ambiental por meio de normativas municipais, contudo, no corpo do texto, não foi identificada discussão por parte de

teóricos que utilizamos, nem dos documentos que investigamos, também não foi encontrado indícios de concepção de inovação pedagógica no texto, por isso, a tese em questão foi excluída.

A dissertação da autoria de Ana Cristina de Sousa dos Santos, denominada “Práticas de Professores em Interface Educação Especial e Educação do Campo em uma Instituição Especializada”, possui como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professores de uma Unidade Educacional Especializada com crianças ribeirinhas na cidade de Belém do Pará. A metodologia é descrita pela autora:

[...] pesquisa possui como principal sustentação de suporte teórico-metodológico a Teoria da Interculturalidade Crítica, embasada nos trabalhos da Pedagoga e doutora em educação Vera Candau e do professor de Direito Paulo Freire e demais outros estudiosos na área intercultural e as demais transversais como educação inclusiva, diversidade, direitos sociais etc. (Santos, 2021, p. 31).

A dissertação que se apresenta, em seu texto, esclarece que se trata da análise do contexto de inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, trazendo um referencial teórico voltado às infâncias. Seus resultados trazem questões como as condições de infraestrutura física, de funcionamento e organização pedagógica no cotidiano de trabalho da instituição investigada.

Nesse sentido, a pesquisa revela o “descumprimento pelos sistemas de ensino da garantia do direito à diversidade no que tange aos processos interculturais de cada estudante da educação especial do campo (cujos ribeirinhos fazem parte) que frequentam uma Unidade Educacional Especializada na cidade” (Santos, 2021, p. 169).

No que tange às práticas pedagógicas a autora relata que se evidenciam poucas que consideram a interculturalidade ribeirinha, senão essa realidade a falta de oferta de formação continuada. A autora considera que se deve problematizar ações inovadoras no intuito de estabelecer um diálogo na educação especial “[...] com outras áreas que considere as identidades e as especificidades das pessoas com deficiência, em particular das crianças ribeirinhas, que vivem no campo e estudam na cidade (Santos, 2021, p. 9). O trabalho em questão não será considerado neste estudo por ser voltado às questões da infância dos sujeitos.

A tese intitulada “Produsage e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares”, autoria de Sabrina Bagetti, traz como principal objetivo investigar em que medida a (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos

(REA), no contexto da produsage, promove o ensino-aprendizagem nas práticas escolares dos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A autora esclarece que o conceito de REA:

Os REA, têm como foco a diversidade de materiais educacionais constituídos em diferentes gêneros, como os livros didáticos, os livros científicos, artigos acadêmicos, vídeos, softwares, imagens, áudios e demais produções compartilhadas em rede com licença aberta. Portanto, materiais de suporte a educação que podem ser acessados, reutilizados, compartilhados, remixados e modificados livremente, que contribuem para potencializar o conhecimento curricular e incentivam práticas escolares colaborativas de autoria e (co)autoria entre professores e estudantes (Bagetti, 2019, p. 30).

Nesse sentido a autora destaca que a Tese em questão está centrada nas políticas públicas de indução aos Recursos Educacionais Abertos (REA) nas práticas escolares, uma vez que, por meio desses recursos, são propiciadas estratégias de inovação e garantia de uma educação inclusiva e equitativa no atual contexto da cibercultura.

A autora relata que se trata de uma pesquisa-ação, sustentada em três matrizes cartográficas, para a produção de dados. Os resultados evidenciaram que por meio da (co)autoria de REA, possibilitou-se o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores, ancorada na cultura participativa nas práticas escolares. A autora indica que estavam envolvidos na pesquisa professores e estudantes de três cursos de formação de professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que seriam: Licenciatura Letras Espanhol, Educação Especial Licenciatura Plena e Licenciatura em Ciências Sociais. Dessa forma, por meio dos critérios de exclusão, a tese em questão é excluída desse estudo.

A dissertação da autoria de Jéssica Dalcin da Silva, denominada “Autonomia, Heteronomia e uma Ponte para a Autoria: o caso da EMEF professor Sergio Lopes”, com o objetivo geral de identificar sinais de pertença e reconhecimento do grupo docente de uma Escola Municipal, considerando o entendimento da diferença enquanto formação e exercício de suas docências, por meio do Imaginário Social. Como metodologia foi utilizado o método cartográfico. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas abertas sobre a experiência de ação dos atores na Escola e sobre como esta é vista pela comunidade.

Nessa perspectiva a autora evidencia que foi desenvolvido um redesenho do Projeto Político Pedagógico da Escola e após a realização de entrevistas

semiestruturadas, identificou-se por parte das gestoras a busca por um perfil docente que represente os valores da Escola e assim construir uma instituição diferenciada, no sentido de inclusiva e inovadora. Já os resultados apontaram a importância da “[...] construção de relações dialógicas emancipatórias dentro do espaço escolar, para que se identifiquem processos de coautoria que emergem dos próprios docentes, pois autonomiza-se quem se autoriza a assunção desse novo papel social” (Silva, 2023, p. 119). Por ser um estudo que investigou a relação de pertencimento e reconhecimento de diferenças por meio de práticas docentes inclusivo-inovadoras e o redesenho do PPP da escola, incluímos o trabalho pelas convergências com o que propomos.

“Formar para além das Competências Técnicas: exigências docentes para uma escola inclusiva e experiencial” é o título da dissertação de autoria de Rute Barboza da Silva, resulta de uma pesquisa exploratória e documental, bibliográfica descritiva e documental, apresenta os resultados obtidos através das análises de matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, modalidade presencial, existentes em Porto Velho, nos anos 2022-2023, de IES pública (uma) e privadas (duas), a fim de detectar a preparação de seus “acadêmicos e acadêmicas para lidarem com a diversidade e as diferenças nas salas de aula, reconhecendo e valorizando as individualidades dos seus educandos” (Silva, 2023, p. 9).

A autora busca identificar componentes que ofereçam a reflexão sobre o papel social do/a professor/a atualmente e evidenciar a importância de uma formação que reconheça e valorize a diversidade e as diferenças, bem como, a adaptação das práticas de ensino para atender às necessidades individuais, culturais e de aprendizagem. Apesar do trabalho em questão ter aproximações com o estudo que propomos, cabe destacar que não foi encontrada a concepção de inovação pedagógica e não foi identificado os documentos normativos que discutimos, logo, o trabalho foi excluído.

A dissertação denominada “Autoetnografia de uma formação: currículo e práticas pedagógicas decoloniais no curso de Pedagogia da UNILAB-Ceará” da autoria de Felizbela Kuyela Alberto Miranda, teve como principal objetivo descrever a partir da perspectiva de estudante angolana e orientada pelo método autobiográfico os aspectos peculiares do currículo do curso de Pedagogia da UNILAB. A autora relata que o corpus de análise do trabalho se tratou de um:

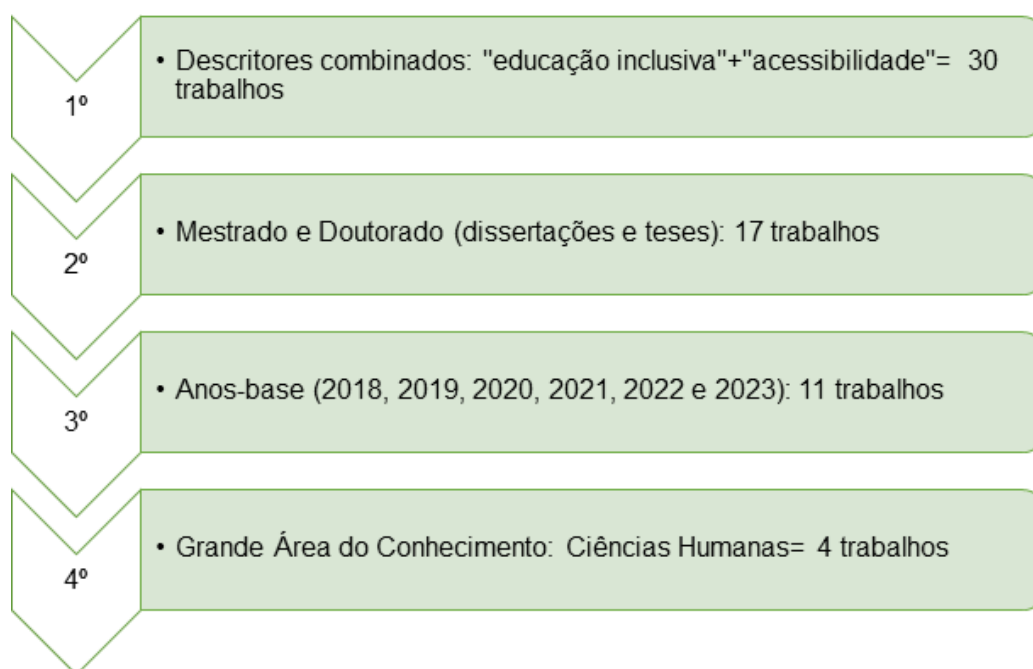
conjunto de obras bibliográficas de autoras/es majoritariamente negros e afrocentrados que abordam temáticas relacionadas a inclusão, gênero, raça, racismo e decolonização do saber nos espaços sociais e acadêmicos, a educação durante o período colonial, os danos da colonização e a educação decolonial (Miranda, 2023, p. 29).

Os resultados evidenciaram que as reflexões realizadas por meio das discussões de obras de autoras (es) majoritariamente negras (os) e afrocentradas (os), do relato autoetnográfico da autora, da análise do Plano Político Curricular dos cursos de Bacharelado em humanidades e Licenciatura em Pedagogia e da análise curricular do curso de Pedagogia da UNILAB, contribui na inclusão da história e cultura afro e indígena nos processos educacionais, descolonização do Currículo e formação docente para a diferença. O trabalho em questão foi excluído por não se enquadrar nos critérios estabelecidos.

A dissertação denominada “O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal”, autoria de Tatiane Cristina Mauricio Emerick, teve como objetivo geral compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial – Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal. Fundamentou-se nos teóricos-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e as categorias que o compõe, além da teoria sócio-histórico cultural. Logo, por se evidenciar ser voltada aos anos iniciais, a dissertação foi excluída.

A segunda combinação de palavras-chave (descritores 2) se deu na união de “educação inclusiva” + “acessibilidade”, contudo, nesse formato, não foi encontrado nenhum registro dos termos, na sequência, foi organizada outra combinação “educação inclusiva + acessibilidade”, dessa forma, emergiram trabalhos conforme podemos visualizar na figura 3, a seguir.

Figura 3: Descritores 2 para pesquisa em teses e dissertações da CAPES.



Fonte: autora (2024).

Na figura 3, verificamos que após utilizarmos as palavras combinadas dos descritores 2, emergiram um total de 30 trabalhos. O segundo passo se deu na opção de mestrado e doutorado, ocasionando em 17 teses e dissertações. O próximo filtro foi utilizado nos anos base (2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) chegando a um total de 11.

Ao aplicarmos o quarto filtro, relacionado a Grande área do Conhecimento, Ciências Humanas, chegamos a 4 trabalhos. Por ser um número baixo de trabalhos, não foram utilizados os filtros 5 e 6. Logo, os trabalhos foram organizados em um quadro, como pode ser visualizado na figura 4, a seguir, constando o título, autoria, programa de pós-graduação, universidade, ano de publicação, objetivo geral e principais autores utilizados.

Figura 4: Trabalhos encontrados descritores 2

Teses catálogo CAPES – Descritores 2: “educação inclusiva + acessibilidade”					
Nº	Título	Instituição - autora ou autor	Ano	Objetivo	Principais referências
1	O INES-BRASIL E OS INDICADORES DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	Doutorado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA) (Tese): JULIANA CAVALCANTE DE ANDRADE LOUZADA	2022	Investigar parâmetros de acessibilidade e inclusão em uma universidade pública brasileira considerando a resposta de estudantes, funcionários e docentes	Booth & Ainscow (2000); Ball (1994; 2009); Mainardes (2018).
2	A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo sobre a implementação do Programa Incluir na UFMA	Doutorado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (Tese): WASHINGTON LUIS ROCHA COELHO	2023	Investigar o Programa Incluir na educação superior e suas implicações no contexto da educação inclusiva, tomando como ponto de partida o tratamento das políticas institucionais de acessibilidade, por meio da implementação do Programa Incluir e suas implicações na inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.	BOOTH, T.; AINSCOW (2012); Freire (1996,2003); MAINARDES (2018); SASSAKI (2009)
3	A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM SURDEZ EM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: DESAFIOS, BARREIRAS E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS	Mestrado em Ensino, FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (Dissertação) - ADRIANA MARTINS DA SILVA	2023	Refletir sobre os desafios vivenciados pelos profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais na atuação educacional com estudantes surdos(as), em contexto de educação escolar inclusiva, bem como, estratégias para facilitar o trabalho destes profissionais na resolução de conflitos vivenciados no escopo de atuação do ensino inclusivo, que atuam em espaços escolares municipais, estaduais, federais e privados, no município de Bagé.	Freire (2005); Quadros (1997); Lacerda (2011), Skliar (1999), Karnopp (1994).
4	A Teoria das Situações Didáticas e a inclusão de estudantes com deficiência visual nos processos de ensino e aprendizagem do conceito de função mediados por um recurso lúdico	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (Tese) - ERICA SANTANA SILVEIRA	2021	Investigar as potencialidades e limitações da Teoria das Situações Didáticas para a inclusão de estudantes com deficiência visual nos processos de ensino e aprendizagem do conceito de função mediados por um recurso lúdico	Brousseau (1986, 1995, 1997, 1998, 2002); Artigue (1995, 1996); Delors (1999); Luckesi (2014), Sassaki (1999).

Fonte: autora (2025).

A figura 4, compreende a organização das teses e dissertação indicadas pelo catálogo de Teses e Dissertações da Capes, após a combinação dos descritores 2 e dos filtros relatados.

O primeiro trabalho se trata de uma Tese de doutorado intitulada “O INES-Brasil e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira”, da autoria de Juliana Cavalcante de Andrade Louzada. Teve como objetivo geral investigar parâmetros de acessibilidade e inclusão em uma universidade pública brasileira considerando a resposta de estudantes, funcionários e docentes.

A autora discorre sobre Educação Superior, Educação Inclusiva, Acessibilidade no Ensino Superior, Culturas, políticas e práticas inclusivas, Instrumentos de avaliação do Ensino Superior destacando como o Censo da Educação Superior, SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), Enade. Trata-se de uma Pesquisa do tipo estudo de caso embasada em Yin (2001). A pesquisa foi realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Os participantes da pesquisa, de forma voluntária, foram estudantes universitários com deficiência ou não, funcionários e docentes de um dos campus da universidade. A autora utilizou a ferramenta avaliativa *Índice de Inclusión para Educación Superior* (INES), que se trata de um formulário utilizado para coletar os dados referentes às barreiras de inclusão e acessibilidade na universidade, ressaltando que foi realizada a tradução do instrumento para o Português, adaptação e aplicação.

Louzada (2022) fez uso de análise exploratória dos dados, por meio de uma metodologia denominada de semaforização, na qual utiliza de indicadores que sinalizam percentuais que indicam mais urgência em ações para modificar e/ou “[...] remover barreiras ou transformá-las em agentes facilitadores de acessibilidade e inclusão” (Louzada, 2022, p.65). A tese se ancora em autores como Booth & Ainscow, Ball e outros pesquisadores da área de Políticas como Mainardes; convergindo com o estudo que realizamos.

Outro ponto em comum se dá dois eixos temáticos discutidos pela autora: políticas e práticas inclusivas. No que tange aos resultados, a autora conclui que:

[...] os resultados do estudo apontam para a importância de desenvolvimento de referentes de avaliação institucional direcionadas a promoção de equidade, justiça social e de acesso à Educação Superior a todos. Isso posto, o INES-Brasil se mostrou uma ferramenta que permite elucidar as barreiras identificadas nos diferentes eixos da pesquisa e/ou transformá-las em agentes facilitadores da inclusão no ambiente universitário (Louzada, 2022, p. 13).

Os resultados do trabalho indicaram “ausência de visibilidade das pessoas em situação de deficiência nas políticas institucionais” da universidade investigada (Louzada, 2022, p. 103). Em relação ao âmbito das políticas inclusivas a autora relata que:

[...] a comunidade acadêmica ainda desconhece referências administrativas institucionais produzidas pela universidade, principalmente, as relacionadas a inclusão e participação daqueles que se manifestam e/ou se encontram em situação de deficiência, por meio de divulgação de projetos e atividades existentes na IE, informação acessível sobre essas ações e participação docente. Muito embora existam regulamentações locais que orientam acordos e parcerias de comunicação e informação, deixam estabelecer aspectos que visem regulamentar a institucionalização destas políticas na universidade (Louzada, 2022, p.104).

No que diz respeito às práticas inclusivas, a pesquisa apontou “[...] poucos indicativos sobre a presença de ferramentas e estratégias flexíveis para reconhecer as fragilidades e potencialidades do seu alunado” (Louzada, 2022, p. 104), contudo, destaca a atuação da comissão de inclusão e Acessibilidade da universidade que promove a mediação dessas práticas com o intuito de efetivar e a equidade e o respeito às diversidades na universidade. Dessa forma, concluímos que o trabalho em questão possui potencial de contribuição nesse estudo.

A segunda tese identificada a partir dos descritores, de autoria de Coelho (2023) e intitulada “A política de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: um estudo sobre a implementação do Programa Incluir na UFMA”, teve como objetivo investigar o Programa Incluir no ensino superior e suas implicações para a educação inclusiva. Para tanto, o autor analisou as políticas institucionais de acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em relação à implementação do Programa Incluir e seus efeitos na inclusão de estudantes com deficiência nessa instituição.

O autor buscou determinar se o Programa Incluir ampliou as oportunidades de acesso e a acessibilidade para estudantes com deficiência na UFMA. Além disso, investigou se o programa alcançou suas metas e implementou as ações planejadas na instituição, conforme as diretrizes estabelecidas no Documento Orientador do Governo Federal.

A tese em questão, utilizou uma abordagem quanti-quali com análise documental. Foi analisado o Documento Orientador do Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior, desde a sua implantação e implementação, e assim, o autor onde aborda a política institucional de acessibilidade na educação superior. Os resultados da pesquisa revelaram que, embora o documento orientador apontasse para a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), esse processo ainda não está totalmente consolidado. Isso se deve à não efetivação plena do direito das pessoas com deficiência ao ensino superior, conforme preconizam os documentos normativos sobre inclusão nesse nível de ensino, que visam garantir o acesso pleno. No que tange a acessibilidade no Ensino Superior o autor relata que esta “se materializa por meio da implantação e/ou consolidação de Núcleos e Diretorias de Acessibilidade”, ressaltando a diminuição dos recursos financeiros disponíveis para atender a demanda da acessibilidade. A tese em questão aparenta possuir potencial de

contribuição por apresentar uma análise de uma política de inclusão e acessibilidade no ensino superior, convergindo com o estudo que estamos desenvolvendo.

A dissertação intitulada “A atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com surdez em contexto escolar inclusivo: desafios, barreiras e alternativas pedagógicas” da autoria de Adriana Martins da Silva, tem como principal objetivo:

Refletir sobre os desafios vivenciados pelos profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais na atuação educacional com estudantes surdos(as), em contexto de educação escolar inclusiva, bem como, estratégias para facilitar o trabalho destes profissionais na resolução de conflitos vivenciados no escopo de atuação do ensino inclusivo, que atuam em espaços escolares municipais, estaduais, federais e privados, no município de Bagé (Silva, 2023, p.23).

A autora relata que a metodologia utilizada foi do tipo Intervenção e os instrumentos de investigação foram formulários eletrônicos, bem como, encontros presenciais, organizados por meio de Grupo Focal. Os participantes da pesquisa foram Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) atuantes nas esferas públicas educacionais do município de Bagé.

A pesquisa demonstrou que há um “desconhecimento sobre o papel e a atuação do TILS que atuam em contexto pedagógico escolar inclusivo, com atribuições que não lhes competem, acarretando a exclusão do (a) estudante com surdez” (Silva, 2023, p.91).

A autora relata que o trabalho do profissional TILS e sua atuação são fundamentais para a superação de barreiras comunicacionais e na acessibilidade de conteúdos propostos.

As estratégias e alternativas evidenciadas para superar os desafios encontrados se deu na possibilidade de integrar às práticas pedagógicas, a utilização da dimensão acessibilidade comunicacional por meio de “uso de imagens, vídeos e filmes com legendas, recursos visuais em geral, bem como, antecipadamente, inserir a janela de tradução e interpretação nos materiais, a fim de que os(as) estudantes possam assistir e acompanhar pela legenda”, contudo, a autora destaca que o material didático a ser traduzido, precisa ser enviado antecipadamente a estes profissionais (Silva, 2023, p. 92).

A dissertação em questão relata os desafios e possibilidades de melhorar a “qualidade” do trabalho dos profissionais investigados, entretanto, apesar de trazer

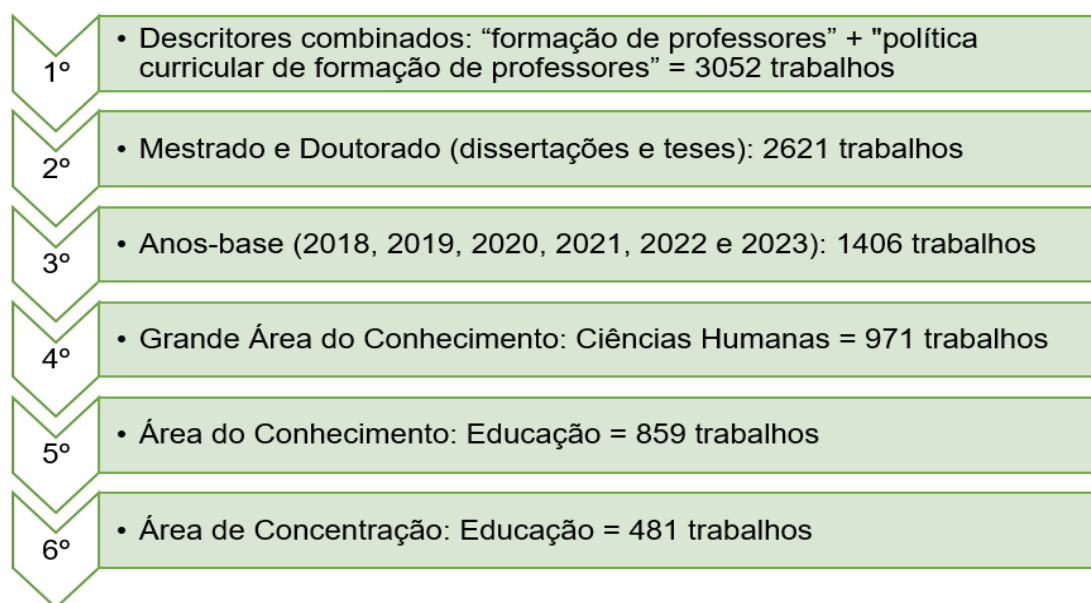
elementos de acessibilidade, é muito específico com o público que atende, logo, não será utilizado em nosso estudo.

A tese da autora Erica Santana Silveira Nery teve como objetivo geral a investigação das “potencialidades e limitações da Teoria das Situações Didáticas para a inclusão de estudantes com deficiência visual nos processos de ensino e aprendizagem do conceito de função mediados por um recurso lúdico” (Nery, 2021, p. 28).

A pesquisa se embasa na Teoria das Situações Didática (TSD), na qual a autora desenvolveu uma sequência didática com aspectos lúdicos com o intuito de ser implementado no ensino de função matemática, tanto para estudantes com deficiência visual quanto para estudantes videntes com o intuito de por meio da acessibilidade promova a equidade no processo. É descrito que se utiliza material acessível. A autora relata na metodologia que a tese se embasa na Engenharia Didática que estabelece quatro fases consecutivas: “análise preliminar, concepção e análise *a priori* da engenharia da situação didática, experimentação e análise *a posteriori*” (Nery, 2021, p. 98). Os resultados da pesquisa demonstram que a utilização da TSD na perspectiva inclusiva, favorece a construção do conhecimento de estudantes com deficiência visual, bem como dos videntes, favorecendo um contexto inclusivo. A tese em questão, por se tratar de um trabalho voltado ao ensino de estudantes com deficiência visual, atrelado a conceitos da área de Matemática, não será utilizada neste estudo.

A união das palavras “formação de professores” + “política curricular de formação de professores”, deram origem ao descritor 3, conforme podemos verificar na figura 5.

Figura 5- Descritores 3 para pesquisa em teses e dissertações da CAPES



Fonte: autora (2025).

A terceira união de palavras-chave (descritores 3), foi formada por: “formação de professores” + “política curricular de formação de professores”, conforme verificamos na figura X, aflorando 3052 trabalhos publicados. O próximo filtro, seguindo a sequência, emergiu 2621 trabalhos oriundos de teses e dissertações. O terceiro passo foi o refinamento dos anos de publicação, aplicou-se os anos de 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, restando 1406 trabalhos. O quarto refinamento se deu pela Grande Área Conhecimento Ciências Humanas, no total de 971 trabalhos. O quinto filtro aplicado foi o da Área Conhecimento Educação, surgindo 859 trabalhos e por último o sexto refinamento se deu por meio da Área de Concentração Educação, sobressaindo assim, 481 trabalhos. Cabe destacar que foram lidos os títulos e os resumos de todos os trabalhos encontrados, contudo, por meio dos critérios de inclusão e exclusão determinados, restaram 22 trabalhos que convergem de fato com o estudo que desenvolvemos, dessa forma, os trabalhos foram organizados conforme a figura 6, a seguir.

Figura 6- Trabalhos descritores 3

(Continua)

Teses catálogo CAPES – Descritores 3: “formação de professores” + “política curricular de formação de professores”					
Nº	Título	Instituição - autora ou autor	Ano	Objetivo	Principais referências
1	Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas.	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Tese) : NEYLANNE ARACELLI DE ALMEIDA PIMENTA	2022	Analisar os significados acessados em discursos de textos normativos nacionais, no que se refere à formação do professor no Brasil e o processo de recontextualização para a produção do currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), definida nesta tese como contexto da prática desta produção.	Ball (1993, 1994, 2001, 2002); Lopes (2006); Dias, (2009); Borges (2015); Bolson (2016).
2	Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Tese) - ANA PAULA PEIXOTO SOARES	2021	Investigar o movimento Todos pela Educação (TPE) e sua participação na articulação e fomento de discursos de responsabilização docente no processo de discussão das políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica brasileira.	Laclau (2011, 2013); Laclau & Mouffe (2015); Ball (2014, 2017); Macedo (2014), Lopes e Macedo (2011).
3	Apostilamento privado na educação básica: uma análise desde a (de)colonialidade do saber	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (dissertação) - Volmir Antonio Lange	2023	analisar como a aquisição dos serviços dos SAEs pelas das redes municipais de ensino tem impactado o trabalho docente de acordo com a (de)colonialidade do saber.	Freitas (2012, 2014, 2018); Messias (2018); Panotto; Cecchetti; Tedesco (2020); Chaves (2021); Pozzer (2020, 2022); Quijano (2000, 2014).
4	Resistências e silenciamentos docentes: “Quem não marchar direito vai preso no quartel”	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (dissertação) - Leticia Maria Rebelatto	2023	Caracterizar as influências dos projetos neoconservadores educacionais na atuação pedagógica dos professores.	Nóvoa (2005); Câmara (2013); Penna (2015); Algebaile (2017); Lacerda (2018);
5	Atravessamentos entre políticas curriculares nacionais e políticas de formação inicial de professores de Ciências Biológicas	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (dissertação) - ALESSANDRA CARVALHO NOGUEIRA	2020	Análise de políticas curriculares, dos editais do Programa de Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), buscando conexões com discursos de professores da escola.	Goodson (2011); Ball (2002); Lopes e Macedo (2011); Silva (2010);
6	Políticas curriculares na formação de professores em ciências biológicas – narrativas sobre a Universidade Estadual de Goiás	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Tese) - JACQUELINE DE OLIVEIRA VEIGA IGLESIAS	2019	Focaliza dinâmicas das políticas curriculares desenvolvidas no contexto dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, no contexto de uma Universidade pública do estado de Goiás.	Alves (2000); Abreu Júnior (2015); Ayres (2009); Bortolato (2015); Brito (1999); Carvalho (1987); Cattani (2002).
7	Ensino de Biologia: Ciência e Experiência como formas de qualificação da formação continuada em Quirinópolis - GO	Doutorado em EDUCAÇÃO, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (tese) - WANESSA CRISTIANE GONCALVES FIALHO	2019	Discutir a formação continuada como política pública como um dos caminhos para as melhorias do ensino de Biologia	Gatti (2019); Nóvoa (2009); Tardif (2002); Pacheco (2005); Fialho (2016); GATTI (2019); Freire (2001).
8	Políticas de formação de professores(as) e suas interfaces com o desenvolvimento da autonomia e da participação docente	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (dissertação) - Mara Rubia Santos Souza	2023	Analisar, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as), como se apresentaram as perspectivas da formação para o desenvolvimento da autonomia e da participação docente, considerando os atos normativos de 2015, 2019 e 2020.	Não foram encontrados. Divulgação da dissertação não autorizada.
9	Currículo e Formação: limites e contradições na Educação Inclusiva	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (tese) - Wanda Lucia Borsato da Silva	2019	Analisar as concepções de sociedade, indivíduo, educação, formação, inclusão, dentre outras, presentes nas políticas de currículo para a Educação Básica brasileira.	Adorno (2009); Ainscow (2008); Crochik (2015); Giroux (2011); Moreira (2011); Saviani (2013); Severino (2006).
10	Base nacional comum para a formação inicial de professores: concepções e perspectivas	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (dissertação) - Caroline Vissotto	2022	Compreender quais as concepções e perspectivas sobre formação de professores estão presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Delors (1998); Dourado (2015); Freitas (2018); Frigotto (2010); Libâneo (2012); Saviani (2016).

Fonte: autora (2025).

(Continuação)

Teses catálogo CAPES – Descritores 3: “formação de professores” + “política curricular de formação de professores”					
Nº	Título	Instituição - autora ou autor	Ano	Objetivo	Principais referências
11	Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (tese) - SIMONE CORTE REAL BARBIERI	2019	Investigar a explicitação dos processos de formação docente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC na perspectiva biopolítica.	Foucault (2005, 2006, 2008); Freire (2000, 1998, 1996); Mainardes (2006); Nóvoa (2005, 1999, 1995).
12	A atuação da resolução CNE/CP, nº 02/2015 na construção das políticas institucionais de formação de professores nas universidades federais	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (tese) - DERLAN TROMBETTA	2022	Pesquisar a singularidade da atuação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, no processo instituinte das políticas de formação de professores em universidades federais.	Ball, Maguire, Braun (2016); Ball (1992; 2001; 2002; 2004; 2006), Dardot e Laval (2016; 2017).
13	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, de 2015 e de 2019 e o discurso de mais prática para melhor formar o professor: uma abordagem pela Teoria do Discurso	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (dissertação) - GISELLE DA CONCEIÇÃO SILVA	2022	Investigar e analisar textos políticos com a intenção de compreender como o discurso de mais prática para melhor formar o professor tem se sustentado como parte dos discursos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior dos anos de 2002, de 2015 e de 2019.	Saviani (2009); Macedo (2012); Catani (2020); Lopes, Macedo (2012); Mouffe (2001); Laclau (2015).
14	Políticas de formação docente no Brasil: influências dos organismos multilaterais e movimentos de resistência	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - MARCELLE TENORIO MONTEIRO GOMES	2022	Identificar e discutir as concepções de educação e de docência em disputa nas políticas de formação docente no Brasil considerando a influência dos organismos multilaterais e dos movimentos contra-hegemônicos.	Ball e Bowe (1992; 1998); Certeau (1994); Oliveira (2013); Diniz - Pereira (2021); Hypolito (2019); Mainardes (2006); Macedo (2019).
15	E quando o futuro professor tem deficiência? perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da UDESC	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (dissertação) - WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA	2021	Investigar as perspectivas dos professores de estágio supervisionado sobre docência e formação no processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas do campus I da Udesc.	Tardif (2002); Sasaki (2009); Silva (2016); Sacristán (2002); Roldão (2009); Pletsch e Melo (2017); Pimenta (2002).
16	Formação de professores em Ciências Biológicas: significando a Educação Ambiental como Inovação Curricular	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (tese) - CECILIA SANTOS DE OLIVEIRA	2019	Compreender como a Educação Ambiental é construída discursivamente, investigando discursos de inovação curricular.	Veiga-Neto e Fischer (2004); Terreni (2008); Popkewitz (1997, 2001, 2011); Nóvoa (2017); Macedo (2001); Ball e Bowe (1992).
17	Componentes Curriculares de Educação Especial nos currículos de licenciatura da UFAC: representações de professores	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (dissertação) - THAIS CECILIA BELLAVER DE ALMEIDA PELLEGATTI	2019	Analisar os componentes curriculares da educação especial e libras nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre (UFAC).	Jannuzzi (2004), Mazzotta (2011), Martins (2008); Sacristán (1998, 2002); Japiassú e Marcondes (2008); Franco (2016).
18	A docência em fio: Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (dissertação) - Marcela Clarissa Damasceno Lopes	2021	Compreender a BNCC no contexto da racionalidade neoliberal em sua interface com a educação.	Bernstein (1942), Ball (2005, 2011, 2014), Apple (2004, 2013); Arroyo (2005); LE GOFF (1996);
19	Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (dissertação) - BRUNO SILVA GODOY	2019	Interpretar as demandas disciplinares e curriculares da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia no contexto da produção da Base Nacional Comum Curricular.	Ball (1992, 1994, 2015); GOODSON (1995); LACLAU (1990, 2011, 2014, 2015); Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2007).
20	Práticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020)	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (dissertação) - DOMITILA BRITO SOUSA	2021	identificar e analisar as tendências da produção científica brasileira sobre práticas curriculares inclusivas na última década.	Carvalho (1993); Mainardes (2018, 2021); Mendes (2010, 2011); Nóvoa (2018); Sacristán (2013).
21	Tentativas de controle da docência nas políticas em curso: uma análise sobre as articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular	Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (dissertação) - CLAUDIA VASCONCELOS NOGUEIRA DA GAMA	2023	Analisar os discursos que almejam alcançar a hegemonia e que têm tentado controlar a (form)ação docente.	Laclau e Mouffe (2015); Ball (2020); Lopes e Macedo (2011a, 2011b), Frangella (2020 e 2021), Borges (2015), Borges e Peixoto (2017).
22	Trabalho pedagógico da educação especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional	Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (tese) - VANIR PEIXER LORENZINI	2022	Analisar as práticas e concepções docentes de professores do ensino superior sobre a inclusão.	Marx (2017); Gramsci (2015); Vigotski (2021); Saviani (2013); Duarte (2016); Jannuzzi (2004); Saviani (2005).

Fonte: autora (2025).

Após a organização das teses e dissertações no quadro, foi realizado o processo de verificação dos elementos que convergem com esse estudo.

A tese da autoria de Pimenta (2022) intitulada “Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas”, traz

como objetivo geral “analisar os significados acessados em discursos de textos normativos nacionais, no que se refere à formação do professor no Brasil e o processo de recontextualização para a produção do currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), definida nesta tese como contexto da prática desta produção” (Pimenta, 2022, p.16). Nesse sentido, o trabalho foi inicialmente considerado para inclusão na revisão deste estudo, contudo, após a leitura do resumo, foi identificado que se trata de uma análise no curso de Pedagogia, não atendendo aos critérios predefinidos.

A tese denominada “Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores” da autoria de Ana Paula Peixoto Soares, investiga o movimento Todos pela Educação e sua participação na articulação e fomento de discursos de responsabilização docente no processo de discussão das políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica brasileira.

A autora adota uma abordagem discursiva, fundamentada na teoria do discurso, com o intuito de compreender como se constroem hegemonias nas políticas de currículo. A tese dialoga com Stephen Ball sobre redes de política, que oferece ferramentas para entender os fluxos e as trocas de ideias, conhecimentos, capital e influências que permeiam o cenário político.

A análise se concentrou em como os discursos de responsabilização docente, propagados pelas redes do Todos Pela Educação, não apenas ganharam destaque no debate educacional, mas também ascenderam ao patamar de política pública, influenciando significativamente as agendas das políticas de currículo para a formação de professores. Nesse sentido, a tese em questão converge com as questões de currículo e a formação de políticas públicas, logo, foi incluída neste estudo.

A dissertação intitulada “Apostilamento privado na educação básica: uma análise desde a (de) colonialidade do saber” da autoria de Volmir Antonio Lange, têm como objetivo geral investigar como a aquisição de serviços e apostilas de grupos educacionais privados, por parte de prefeituras, têm impactado o trabalho docente de acordo com a (de) colonialidade do saber.

Trata-se de uma pesquisa de campo e análise dos dados realizada por meio da análise de conteúdo descrita por Bardin. A pesquisa revelou que os participantes demonstraram preferência pelo livro didático em relação às apostilas. Eles

apontaram que as apostilas apresentavam um alto grau de complexidade para os estudantes em certas áreas e períodos, além de limitações em seus conteúdos, atividades desconectadas da realidade dos alunos, ausência de temas regionais e locais, e dificuldades nos processos de revisão e distribuição. Após a leitura superficial da dissertação, foram identificados elementos que convergem com a tese que aqui se apresenta, logo, o trabalho em questão foi mantido na revisão.

A dissertação *Resistências e silenciamentos docentes: “Quem não marchar direito vai preso no quartel”*, da autoria de Letícia Maria Rebelatto, traça a evolução histórica dos movimentos conservadores e neoconservadores, com foco em suas origens, na distinção entre esses conceitos e no panorama atual desses movimentos no cenário global, com destaque para o Brasil.

A dissertação propõe analisar as influências dos movimentos neoconservadores na educação brasileira. Para isso, realiza um levantamento do estado do conhecimento sobre o tema e sobre os movimentos neoconservadores Escola Sem Partido, *homeschooling* e Escolas Cívico-Militares, bem como, as influências neoconservadoras na BNCC. Tem como objetivo principal caracterizar as influências dos projetos neoconservadores educacionais na atuação pedagógica dos professores.

A pesquisa revelou que a ascensão da onda neoconservadora e seus projetos educacionais impactam o trabalho e a atuação político-sindical dos professores. A maioria dos docentes percebeu um aumento na dificuldade de abordar temas sensíveis como política, gênero, sexualidade e religiosidade, notando que essa dificuldade coincidiu com o período de um governo de direita.

A autora destaca que esses movimentos neoconservadores alteram a metodologia adotada pelos professores que por muitas vezes evitam conteúdos polêmicos e, isso também é uma forma de resistir, pois assim permanecem na docência. Por ter esse viés de reflexão e compreensão de políticas educacionais neoliberais, converge com o estudo que propomos, será mantida a dissertação em tela.

A dissertação denominada “Atravessamentos entre Políticas Curriculares Nacionais e Políticas de Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas” da autoria de Alessandra Carvalho Nogueira, possui como foco principal a análise de políticas curriculares, dos editais do Programa de Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP),

buscando conexões com discursos de professores da escola. A autora investigou a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos editais de programas mencionados, buscando entender como esses documentos impactam as práticas de supervisores, preceptores e futuros professores do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense.

A análise foi embasada nos estudos de Goodson (2011) e os conceitos de performatividade discutidos por Ball (2002). A autora relata que a análise realizada indica que os editais se relacionam com as DCN's, e assim, vinculados à BNCC, “sugerindo uma política de formação docente que tende a homogeneizar os processos de constituição dos saberes docentes”. Esta vinculação corrobora para se ignorar a multiplicidade de demandas próprias da docência e confirma um cenário performativo e de pós-profissionalismo descrito por Ball (2002).” (Nogueira, 2020, p. 4). A dissertação em questão foi mantida por convergir em alguns elementos com o que propomos neste estudo.

A tese escrita por Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias possui foco principal as dinâmicas das políticas curriculares desenvolvidas no contexto dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, no contexto de uma Universidade pública do estado de Goiás. A autora relata que foram utilizadas “narrativas sistêmicas e narrativas de história de vida, considerando diferentes períodos da instituição”. Os resultados evidenciaram desvios provocados nas políticas curriculares que foram divididas em eixos temáticos, sejam eles: Matriz Curricular, Infraestrutura, Relação licenciatura/bacharelado e Interdisciplinaridade. Iglesias (2019, p. 9) destaca que esses eixos “foram contrastados nos níveis propostos por Goodson, a saber: supra, macro, meso e micro, evidenciando episódios de refração”. Por evidenciar elementos que buscamos em nosso trabalho, como as interpelações de políticas curriculares em cursos de licenciatura, será mantida a tese em questão.

A tese de Cristiane Gonçalves Fialho, intitulada "Ensino de Biologia: Ciência e Experiência como formas de qualificação da formação continuada em Quirinópolis – GO", investiga a formação continuada como política pública para aprimorar o ensino de Biologia em escolas estaduais de Quirinópolis, GO. Fundamentada nos conceitos de ciência de Herbert Spencer e experiência de John Dewey, a pesquisa revelou que a formação continuada baseada nesses pilares qualifica o desenvolvimento profissional dos professores de Biologia. A autora argumenta que a aplicação desses conceitos na formação inicial e continuada pode capacitar os

docentes para ministrar aulas mais eficazes, resultando em um melhor desempenho no ensino da Biologia. Por ter como objeto de pesquisa a formação continuada, o presente trabalho foi excluído do nosso estudo.

A dissertação de Mara Rubia Santos Souza, intitulada “Políticas de formação de professores(as) e suas interfaces com o desenvolvimento da autonomia e da participação docente”, busca analisar como as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente abordaram as perspectivas de desenvolvimento da autonomia e da participação dos professores, considerando os documentos normativos de 2015, 2019 e 2020. Para isso, a autora realizou uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na análise dos elementos históricos, sociais e políticos da nossa complexa realidade. A análise das diretrizes de 2015 revelou a presença de aspectos importantes para o fomento da autonomia e da participação docente. Entre eles, destacam-se uma visão abrangente da profissão, a articulação entre teoria e prática, a integração da formação inicial e continuada, bem como a valorização dos professores e a discussão histórica, um ponto central nas reivindicações de associações e entidades científicas da área. O trabalho em questão apresentou elementos que se aproximam do estudo que propomos, contudo, não estava com sua divulgação autorizada e não foi encontrado no repositório da Universidade, sendo então descartado.

A tese “Currículo e Formação: limites e contradições na Educação Inclusiva”, autoria de Wanda Lucia Borsato da Silva, tem como objetivo “analisar as concepções de organização da sociedade de classes impõe à escola contemporânea, a educação inclusiva fundamentada nos Direitos Humanos e, especificamente, o desenvolvimento de sociedade, indivíduo, educação, formação, inclusão, dentre outras, presentes nas políticas de currículo para a Educação Básica brasileira face às perspectivas sob as quais as políticas educacionais para o currículo inserem-se na arena geral das questões e/ou políticas socioculturais pela promoção da inclusão e a Educação em Direitos Humanos”, por meio da análise das políticas de currículo. A autora investigou as possíveis contribuições da formação e da atuação docente para a compreensão, conscientização e superação das barreiras históricas e socioculturais que permeiam as políticas e a implementação do currículo na escola, bem como, explorou os impactos das concepções dos professores sobre a educação inclusiva na prática curricular e a presença da Educação em Direitos Humanos nas políticas de currículo. Fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, utilizou-se de

autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. A pesquisa revelou que, apesar das limitações e contradições sociais que a um currículo crítico e emancipatório podem criar condições para enfrentar a exclusão histórica de estudantes com deficiência(s) nas escolas públicas brasileiras. A tese em questão será mantida por apresentar convergência com elementos do estudo que propomos.

A dissertação de Caroline Vissoto, intitulada “Base nacional comum para a formação inicial de professores: concepções e perspectivas”, tem como objetivo principal analisar as concepções e perspectivas sobre a formação docente presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2019. A autora investigou os diversos contextos que influenciaram a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores no período de 2001 a 2020, realizando uma análise das diretrizes das últimas décadas. Em suas considerações finais, a autora argumenta que a análise revela a predominância de uma concepção neoprodutivista na BNC-Formação, expressa principalmente pela pedagogia das competências, com fundamentos pedagógico-econômicos que evidenciam a relação entre educação e processo produtivo. Quanto às perspectivas, a pesquisa aponta para uma tendência de formação esvaziada em termos teóricos, práticos e políticos, resultante de políticas de alinhamento e homogeneização curricular que fragmentam o conhecimento e limitam a possibilidade de politização e autonomia. Essas políticas tendem a responsabilizar, padronizar e gerenciar a docência, culminando em um cenário de precarização e reificação da profissão. A dissertação será mantida por se alinhar a pesquisa aqui proposta.

A tese de Simone Corte Real Barbieri, intitulada “Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC”, tem como objetivo investigar, sob a perspectiva biopolítica foucaultiana, a explicitação dos processos de formação de professores na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A autora analisa a problemática educacional por meio dos conceitos de sujeito, processos de subjetivação e biopolítica. A pesquisa utilizou a estratégia metodológica da análise monumental, partindo de uma análise documental da BNCC, compreendida como um monumento devido às múltiplas interpretações possíveis a partir dos contextos de criação, enunciação, implementação e reverberação da política educacional. Como resultado, a tese argumenta que as políticas de formação docente não foram explicitadas na BNCC e, mais do que isso, que há uma exclusão dessa temática no documento, sob a ótica da biopolítica. Essa exclusão, segundo a autora, enfraquece

a relevância dos professores e sua atuação política, fortalece a lógica de mercado na educação, desqualifica o ensino e assegura a verticalização dos processos pedagógicos. A tese será mantida por conter elementos que se aproximam desse estudo.

A tese da autoria de Derlan Trombetta, intitulada “A atuação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 na construção das políticas institucionais de formação de professores nas universidades federais” possui o objetivo de pesquisar a singularidade da atuação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no processo instituinte das políticas de formação de professores em universidades federais, utilizando o ciclo de políticas de Ball. A tese defendida é de que há uma singularidade nas respostas às demandas da Resolução CNE/CP nº 02/2015, pois a Política não foi meramente implantada, já que passou por complexos processos de recontextualização e ressignificação nos “palcos” em que atuou para produzir as políticas institucionais de formação de professores dessas universidades. Ademais, produziram-se dois movimentos de resistência à sua implementação: um interno, provocando uma articulação mais sólida entre os cursos de licenciatura, e um movimento externo, que fortaleceu as lutas na resistência às políticas gerencialistas e performativas orientadas pelos interesses de mercado e materializadas na BNC-Formação da Resolução CNE/CP nº 02/2019. A tese em questão foi mantida por apresentar elementos que corroboram com este estudo.

A dissertação da autoria de Giselle da Conceição Silva, denominada “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, de 2015 e de 2019 e o discurso de mais prática para melhor formar o professor: uma abordagem pela Teoria do Discurso”, investiga e analisa textos políticos com a intenção de compreender como o discurso de mais prática para melhor formar o professor tem se sustentado como parte dos discursos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior dos anos de 2002, de 2015 e de 2019. A autora fundamenta sua análise na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, buscando compreender a produção de políticas oficiais como parte de um jogo de significações que envolve espaços políticos múltiplos, contingentes e precários. A partir da análise desses textos políticos, ela caracteriza discursos, imaginários e demandas com o objetivo de construir uma narrativa que explique como o discurso de “mais prática para melhor

formar o professor" se consolidou e, inclusive, alcançou um status hegemônico. A conclusão do trabalho aponta que esses discursos, imaginários e demandas têm contribuído para a centralidade da prática nas políticas de formação de professores da educação básica no ensino superior. A dissertação será utilizada nesse estudo.

A dissertação "Políticas de formação docente no Brasil: influências dos organismos multilaterais e movimentos de resistência", escrita por Marcelle Tenorio Monteiro Gomes, possui o objetivo de Identificar e discutir as concepções de educação e de docência em disputa nas políticas de formação docente no Brasil considerando a influência dos organismos multilaterais e dos movimentos contra-hegemônicos. A autora identificou uma visão de educação e de docência para os organismos multilaterais voltada ao mercado de trabalho com o intuito de atender demandas econômicas; currículos escolares focados no objetivo de alcançar bons resultados nas avaliações educacionais em larga escala; proposição e implantação de soluções que vinculam os resultados e indicadores diretamente ao suposto déficit de formação dos professores, centralizando no professor o fracasso ou êxito escolar. Também foi indicada a influência dos organismos multilaterais na BNC Formação, que permitiram compreender a vinculação entre a BNCC e a BNC-Formação e a revogação da Resolução CNE 02/2015. Nesse sentido a dissertação será mantida, por convergir com elementos do nosso estudo.

A dissertação de Wiltiane Maria Barbosa Pereira, intitulada "E quando o futuro professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da UDESC", tem como objetivo geral investigar as perspectivas dos professores de estágio supervisionado sobre a docência e a formação no processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura do campus I da Udesc. Os resultados da pesquisa indicam que a instituição tem implementado ações para assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. Contudo, essas ações ainda são consideradas insuficientes para garantir uma formação inicial de qualidade, uma vez que esses estudantes permanecem, em grande medida, invisibilizados pela instituição. A autora relata que as experiências dos professores universitários com estudantes com deficiência demonstram o compromisso necessário com esses sujeitos. No entanto, as falas dos entrevistados sugerem que a questão da acessibilidade curricular é frequentemente considerada apenas quando o estudante com deficiência está presente em sua disciplina ou na prática docente,

ou quando esse estudante encontra outro estudante com deficiência durante o estágio supervisionado.

A tese de Cecília Santos de Oliveira, intitulada "Formação de professores em Ciências Biológicas: significando a Educação Ambiental como inovação curricular", investiga os discursos de inovação curricular que, no presente, estabelecem verdades e regulam a formação docente, com foco específico nos discursos que moldam essa inovação. Em uma reflexão sobre as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, a autora identificou que os cursos analisados se encontram em diferentes estágios de reforma curricular, produzindo significados acerca do tipo de professor que se busca formar e da "novidade" representada pela Prática como Componente Curricular. A tese argumenta que a inovação curricular deve ser compreendida como uma relação entre estabilidade e mudança, onde a introdução de novas ideias não implica o desaparecimento do que já existe. A adoção de uma perspectiva crítica, a emergência da ideia de prática voltada para ações participativas, a não separação entre o ambiental e o social, os processos de subjetivação do professor e do educador ambiental, e a relação tensa com a Ciência Ecológica constituem formações discursivas que regulam a inserção da Educação Ambiental na Licenciatura em Ciências Biológicas. A autora defende que é nesse diálogo com as tradições que se produz a "novidade curricular", possibilitando a inclusão de temas como gestão ambiental, conflitos e justiça ambiental, a aproximação com a comunidade e as relações entre Educação Ambiental e artes, especialmente o cinema. A tese assume que esses enunciados acabam por significar diferentes visões de Educação Ambiental na Formação de Professores, através de regularidades discursivas que produzem inovações.

A dissertação de Thais Cecilia Bellaver de Almeida Pellegatti, intitulada "Componentes Curriculares de Educação Especial nos Currículos de licenciatura da UFAC: representações de professores", tem como objetivo geral analisar os componentes curriculares de Educação Especial e Libras nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre (UFAC), campus Rio Branco, e as representações dos professores sobre esses componentes. Os resultados da pesquisa enfatizam a importância que os professores responsáveis por esses componentes atribuem a eles na formação do futuro professor da escola regular, a necessidade de reformulação dos currículos para atender à realidade escolar e a importância de uma relação mais dialética entre teoria e prática. A pesquisa busca contribuir para que os

professores e o Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC repensem as ementas dos componentes curriculares de Fundamentos de Educação Especial e Libras, integrando de forma mais eficaz a teoria e a prática, a fim de torná-los mais relevantes na formação dos futuros docentes. Além disso, este estudo pode fornecer subsídios para políticas e práticas curriculares voltadas à educação especial em um contexto de ampliação dos direitos humanos.

A dissertação de Clarissa Damasceno Rangel de Farias Airemoraes Lopes, intitulada “A docência em fio: Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC”, investiga a construção da identidade docente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de documentos correlatos. A análise se concentra nos processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização do professor, categorias emergentes da pesquisa. A autora examina os significados de profissionalidade, o profissionalismo docente e as transformações nos saberes da formação profissional estabelecidos pela BNCC e pela Política Oficial para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A pesquisa revela que a ressignificação de “boas práticas pedagógicas” e a adoção da lógica de competências profissionais docentes foram construídas a partir da responsabilização dos professores, sustentada pela performatividade. A conclusão da autora argumenta que a nova Política de Formação Docente instaura um processo dual, que simultaneamente desprofissionaliza e (re)profissionaliza a docência, sob uma ótica gerencialista e performática da formação.

“Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC” é o título da dissertação de Bruno Silva Godoy, tem como objetivo interpretar as demandas disciplinares e curriculares da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia no contexto da produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa considera que essas demandas, articuladas a outras, moldam significados para o currículo de Biologia e, simultaneamente, definem a própria comunidade de ensino de Biologia no nível médio. O autor estabelece um diálogo com a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e com a teorização de Comunidades Disciplinares de Goodson. Adicionalmente, questiona algumas das conclusões desses autores a partir da perspectiva da teoria do discurso, buscando trabalhar com a desessencialização da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia. O autor conclui ser possível interpretar a formação de duas correntes de demandas curriculares no ensino de

Biologia: uma que defende um currículo focado em conteúdos, em oposição ao currículo praticado nas escolas, e outra que se posiciona contra a ideia de que a definição de conteúdos garante, por si só, a formação dos projetos de alunos e professores. Ambas as correntes disputam a representação da comunidade disciplinar de ensino de Biologia e influenciam as políticas de currículo.

A dissertação de Domitila Brito Sousa, intitulada “Práticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020)”, objetiva identificar e analisar as tendências da produção científica brasileira sobre práticas curriculares inclusivas na última década. A pesquisa adotou a metapesquisa como estratégia metodológica, fundamentada em uma leitura crítica inspirada nos Estudos Curriculares, entendendo a metapesquisa como uma investigação sobre outras pesquisas. Essa abordagem permitiu um estudo aprofundado a partir das conclusões de investigações anteriores, revelando dados e tendências significativas para a dissertação. Os resultados centrais apontaram para a predominância de estudos focados na formação docente, no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e em recursos acessíveis. A análise evidenciou lacunas e fragilidades nas práticas curriculares, como a ausência de um currículo efetivamente inclusivo, a falta de experiência dos professores para trabalhar com os estudantes da educação especial, a escassez de investimento em recursos humanos e materiais, a necessidade de criação e efetivação de leis que favoreçam a educação inclusiva, e a carência de políticas públicas voltadas para a educação, o apoio aos docentes e o contexto social da comunidade.

A dissertação “Tentativas de controle da docência nas políticas em curso: uma análise sobre as articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular” da autoria de Claudia Vasconcellos Nogueira da Gama, tem como objetivo principal analisar os discursos que buscam hegemonia e tentam controlar a (form)ação docente. A autora utiliza a lógica pós-estruturalista, ancorando-se na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e nas redes políticas discutidas por Ball. A análise se concentra nos discursos produzidos pelo Movimento pela Base, utilizando como material empírico a BNCC – Educação Básica, os Relatórios Anuais do Movimento pela Base, o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, bem como os “Relatórios de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC - EI/EF”. Por meio da análise desses documentos, a autora identificou uma tentativa de controlar a ação docente e de

padronizar seu trabalho e formação, sob a justificativa de que isso é crucial para alcançar uma educação de qualidade e equitativa. A pesquisa conclui que as políticas analisadas não consideram os movimentos contínuos dos professores na atribuição de significado ao seu trabalho com o currículo escolar.

A tese “Trabalho pedagógico da educação especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar” da autoria de Vanir Peixer Lorenzini, tem como objeto de estudo o trabalho pedagógico da Educação Especial, na sua expressão do atendimento educacional especializado (AEE), realizado na escola regular. A autora relata que assume a perspectiva do materialismo histórico-dialético para a investigação e análise de dados. A autora relata que os resultados identificam duas ênfases coexistentes e contraditórias no trabalho pedagógico da Educação Especial na escola regular: um foco na peculiaridade da condição humana dos alunos da educação especial, vista como limitação e exigindo um trabalho especializado e individualizado com foco no diagnóstico, negligenciando o currículo; e uma ênfase na multifuncionalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), focada na oferta de recursos para a adaptação dos alunos à escola regular, exigindo um professor generalista e polivalente. Essa coexistência é apontada como uma contradição que dificulta a efetivação do trabalho pedagógico da educação especial na escola regular. A pesquisa constatou uma forte defesa da articulação entre o trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala comum, buscando a consonância dos conteúdos ou, no mínimo, que o conhecimento escolar sirva de base para o AEE. O movimento mais significativo identificado para essa articulação é a proposta de superar a divisão de espaço e tempo entre o AEE da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a sala comum, através do trabalho colaborativo.

A dissertação escrita por Raquel Nascimento de Souza, denominada “Estudantes com deficiência no Ensino Superior: acessibilidade e inclusão na Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Arraias” tem como objetivo conhecer as políticas de acesso e permanência implementadas pela Universidade Federal do Tocantins e as percepções dos estudantes com deficiência, matriculados no câmpus Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, Arraias – TO. Os procedimentos metodológicos se deram por meio de revisão bibliográfica e documental com aporte em pesquisas que tratam da educação especial e sua efetivação, bem como em legislações e normativas que regulamentam a inclusão, acessibilidade, garantia de

acesso, permanência e conclusão do curso superior. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas individuais com perguntas abertas e dialogadas com cinco estudantes com deficiência dos cursos presenciais de graduação ofertados pela Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Arraias e análise foi embasada na abordagem da Análise de Conteúdo descrita por Bardin. De acordo com a autora, os resultados indicam que a universidade incluiu ações e metas de inclusão e acessibilidade em seus Planos de Desenvolvimento Institucional. No entanto, os relatórios de avaliação da comunidade acadêmica consistentemente apontam a acessibilidade como um dos aspectos com pior avaliação. Diante disso, a autora sugere a criação de um núcleo de acessibilidade integrado à administração da instituição para desenvolver políticas, atendimentos e ações; a contratação de profissionais especializados e a formação de uma equipe multiprofissional no campus de Arraias; a expansão de ações de acolhimento e acompanhamento pedagógico; adaptações curriculares e de avaliação; a formação e conscientização de professores para eliminar barreiras atitudinais e pedagógicas; a ampliação de políticas de permanência que vão além do auxílio financeiro; a tradução e interpretação para Libras de editais e documentos de ingresso; e a eliminação de barreiras de acessibilidade previstas na LBI. A conclusão é que, embora a universidade demonstre em seus documentos a intenção de atender aos requisitos legais de acesso e permanência, é fundamental efetivar políticas e ações inclusivas no ensino, na pesquisa e na extensão.

O conjunto de descritores 1, “inovação pedagógica” + “inovação na educação” + “inovação inclusivo-inovadora”, possibilitou compreender por meio dos achados as vertentes de inovação utilizadas nos trabalhos encontrados, indicadores de inovação, bem como, a inovação no ensino de estudantes com deficiência. Os trabalhos encontrados por meio dos descritores “educação inclusiva” + “acessibilidade”, sustentam a construção da linha do tempo, por meio dos autores utilizados e as dimensões de acessibilidade a fim de compreender como se mostram nos documentos analisados. O conjunto 3 de descritores, “formação de professores” + “política curricular de formação de professores” permitiu a compreensão dos processos de construção das políticas, os movimentos neoconservadores na educação brasileira e as questões que envolvem o currículo.

É importante destacar que o Estado do Conhecimento realizado apresentou limitações, como a questão do período estabelecido, uma vez que no Catálogo de

Teses e Dissertações da CAPES estão disponíveis trabalhos até o ano de 2023, o que pode ser atualizado em estudo posterior.

No próximo capítulo, serão discutidas a Revisão Teórico-Conceitual da Pesquisa.

3 REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

“Oh você não tem como evitar, disse o gato, somos todos loucos por aqui. Eu sou louco, você é louca” (Carroll, 2011, p. 86).

Neste capítulo serão apresentados os referenciais teóricos-conceituais que fundamentaram e nortearam esta pesquisa, bem como os trabalhos relacionados à área de pesquisa.

3.1 Educação Inclusiva e os caminhos percorridos

“Com quem você está falando? disse o Rei. É um amigo meu...um gato de Cheshire, disse Alice. Permita-me apresentá-lo” (Carroll, 2011, p. 115).

A fim de refletirmos a trajetória e constituição da Educação Inclusiva no Brasil, se torna necessário compreender como se origina esta transformação, bem como, como se passa a considerar uma Educação que visa o direito à igualdade, equidade, a qualidade, bem como, conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Nesse sentido, se torna relevante entender como se constitui a modalidade da Educação Especial a fim de considerar a inclusão como um princípio a ser considerado.

De acordo com a LDB (1996) a Educação Especial é considerada a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art.58, que alterou a LDB). Assim, se torna transversal a todas as etapas e outras modalidades, sendo prevista no PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição escolar.

Conforme a PNEEPEI (2008, p. 02):

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à

criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2008, p. 02).

Nesse sentido, percebemos que as pessoas com deficiência eram destinadas a instituições, escolas e classes especiais que, por muitas vezes, não observavam o caráter pedagógico. Até a década de 1990 não se efetivaram políticas públicas que prevejam o acesso a uma educação igualitária, de qualidade e equitativa. Nesse período o Brasil passou por reformas abrangentes, tanto no âmbito estatal quanto na área da Educação, vista naquele contexto como um campo essencial para a manutenção das relações sociais. Essas reformas impactaram todos os setores educacionais, incluindo a Educação Especial. Pois, por meio dos documentos, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, ancorados no Brasil na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no artigo 205, que prevê a educação como um direito de todos, para o seu pleno desenvolvimento, garantindo o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, o artigo 206, que estabelece o acesso e a garantia de permanência na escola, bem como, a oferta do atendimento educacional especializado, como dever do Estado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Dessa forma, podemos observar que a busca e trajetória de uma Educação para todos por meio da Educação Inclusiva é marcada por muitas lutas e movimentos com o propósito de assegurar o direito dos estudantes ao exercício pleno da cidadania e a construção de seus conhecimentos juntos, inseridos nas escolas (Oliveira, 2018).

Assim, com o intuito de preservação desse direito garantido por leis, que veremos ao longo deste capítulo, se torna imprescindível a união da comunidade e da escola a fim de fazer valer e denunciar qualquer tipo de discriminação, buscando a valorização da heterogeneidade e a equidade no âmbito escolar. Nesse sentido, destacamos o conceito de inclusão que será adotado neste trabalho por meio dos estudos de Mantoan (2003, p. 20), ao afirmar que:

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de

identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (Mantoan, 2003, p. 20).

Conforme o relatório de monitoramento global da Educação (2020), organizado pela UNESCO, ao nos remetermos a inclusão é importante entendê-la como um processo, logo:

A educação inclusiva é um processo que contribui para atingir o objetivo da inclusão social. Definir educação equitativa requer a distinção entre igualdade e equidade. A igualdade é um estado de coisas (o que): um resultado que pode ser observado em entradas (inputs), saídas (outputs) ou resultados (outcomes). Por outro lado, a equidade é um processo (como): ações destinadas a garantir a igualdade. Definir educação inclusiva é mais complicado, porque o processo e o resultado se confundem. Este relatório defende a visão da inclusão como um processo: ações que abraçam a diversidade e constroem um senso de pertencimento, enraizado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e, por isso, deve ser respeitada, independentemente de sua origem, habilidades ou identidade (Unesco, 2020, p.11).

De acordo com Moreira (2006), a Educação Inclusiva não se trata de somente inserir os estudantes em sala de aula e sim, aceitar suas diferenças e, para tanto, são necessárias transformações no sistema de ensino, iniciando pelo respeito às diferenças individuais até a capacitação dos professores a fim de incluir todos em todas as atividades escolares, bem como trabalhar a questão do respeito e da dignidade (Moreira, 2006).

Para Carvalho (1999, p. 38), a Educação Inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar todos os estudantes juntos e de forma incondicional, nas classes do ensino comum, ressaltando que a “[...] inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver”. Essa afirmação corrobora com Fonseca (2005), que relata que a Educação Inclusiva aos poucos se tornou uma forma diferente de olhar a Educação, estabelecendo como uma de suas prioridades o atendimento às necessidades de aprendizagem de estudantes com deficiências. Nessa perspectiva, Fávero (2004, p. 38) nos diz que inclusão significa, antes de tudo, “deixar de excluir”, pois os estudantes de uma escola fazem parte da mesma comunidade e não de grupos distintos. Dessa forma, a referida autora acredita que para “deixar de excluir” o processo inclusivo exige que o Poder Público e a sociedade ofereçam condições necessárias para todos.

Dessa forma, é necessário refletirmos o processo de construção das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial no Brasil e as influências internacionais que atuaram em suas constituições. Ressaltamos que as discussões acerca da Educação Inclusiva se deram com maior potência no início dos anos 1990, uma vez que a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, sustenta que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, baseada em vários princípios, dentre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Arts. 205 e 206). O artigo 208, inciso III, determina que o “dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, s/p).

Em Jomtien, na Tailândia, em 1990, é aprovado o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que em seu artigo 3º, intitulado “Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade”, destacamos o parágrafo quinto:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências² requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990, s/p).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, estabeleceu o início da caminhada da Educação Inclusiva em diversos países. O documento destaca como principais propósitos: reafirmar o direito à Educação de todos os indivíduos e relembrar os diversos documentos que asseguram a inserção de pessoas com deficiências no sistema educativo, tendo em vista estabelecer uma relação entre escola regular e a Educação Inclusiva e, assim, promover um ambiente propício à oportunidade do desenvolvimento de todos de forma igualitária:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos,

² Neste trabalho utilizamos a nomenclatura “pessoa com deficiência” descrita por Romeu Sassaki (2002). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540

adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca - Unesco, 1994, p. 11-12).

À vista disso, podemos verificar que a Declaração de Salamanca (1994) abrange uma gama de situações que envolvem o âmbito escolar, com o intuito de estabelecer a igualdade de oportunidades a todos os estudantes, sejam quais forem as suas necessidades.

Nessa mesma ótica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) institui normas de funcionamento da rede de ensino em relação à inclusão dos/as estudantes com deficiências, ao ratificar que este atendimento aconteça prioritariamente na rede regular de ensino: “[...] O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública de ensino [...]” (Brasil, 1996, art. 60, art. 58).

Assim como ratifica o conceito de Educação Especial na referida LDB como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 1996, art. 60, art. 58).

Em 1999, o Decreto 3.298 dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências e, em seu Art. 3º, no parágrafo primeiro, define o conceito de deficiência, seja ele: "Toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (Brasil, 1999, art. 3º, § 1º). Ao longo dos anos, essa compreensão irá se modificar por meio de debates e estudos que serão comentados ainda nesse capítulo. O documento em questão traz, em seu art. 5º, que essa política se encontra em consonância ao Programa Nacional de Direitos Humanos. Logo, obedecerá aos seguintes princípios:

I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;

II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e

III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (Brasil, 1999, art. 5º).

Ainda, no ano de 1999, aconteceu a Convenção da Organização dos Estados Americanos, conhecida como a Declaração de Guatemala; e, no Brasil, foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, por meio do Decreto nº 3.956/2001. Nesse documento, no Art. II, está descrito que a Convenção tem por objetivo "prevenir todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade." Também reafirma os direitos e identifica o que é discriminação, como observamos no seu Artigo I:

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (Ministério da Justiça, Decreto nº 3.956, 2001).

Verificamos que a Declaração de Guatemala (2001), no Artigo mencionado anteriormente, atualiza o conceito de deficiência e, ainda, estabelece a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Em 2000, a Lei nº 10.098, traz, em seu artigo 2º, a definição de pessoa com deficiência e inova ao estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá

outras providências. O referido documento prevê a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Visualizamos, em seu artigo 2º, um grande marco a ser exaltado, pois são evidenciados, pela primeira vez, os conceitos de acessibilidade e suas dimensões:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

V - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal;

VI - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

X - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2000, s/p).

Destacamos que essa lei é conhecida como a Lei da Acessibilidade pela possibilidade de acesso às edificações, espaços urbanos e mobiliários, a fim de garantir a segurança e maior autonomia das pessoas com deficiência, bem como o acionamento dos órgãos responsáveis a fim do cumprimento da lei.

Em 2008, emerge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, que define inclusão como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (Brasil, 2008, p. 1). O documento em questão apresenta o conceito de Educação Inclusiva que, em sua visão, manifesta-se no processo educacional como um todo, por meio da implementação de uma política estruturante nas esferas de ensino, buscando a organização das escolas, a fim de diminuir o protagonismo das antigas classes especiais de ensino, ofertando formação continuada aos professores para que sejam e sintam-se qualificados para este atendimento, construindo uma proposta pedagógica que contemple a valorização das diferenças, “(...) com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus estudantes.” (Brasil, 2008, p. 7).

As Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, também expressa a concepção de Educação Inclusiva, conforme disposto no Art. 29:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2010, p. 72).

Em 2011, o Decreto nº 7.611 dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estabelece, em seu art. 2º, § 1º, a promoção por meio de integração e articulação de programas, ações e políticas, do exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, como:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, aplicado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, s/p).

Também define, no art. 5º, § 1º, as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, s/p). O documento defende a utilização de materiais didáticos e paradidáticos adequados às especificidades de cada estudante; assegura a produção desses recursos em Braille, áudio e, ainda garante às escolas a entrega de *notebooks* com sintetizador de voz e *softwares* para que contemplem a comunicação alternativa. O Decreto apresenta também o público-alvo estabelecido em seu art. 1º, § 1º: “para fins deste decreto, considera-se público-alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, s/p). Essa definição se baseia na classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS) que organiza como necessidades especiais as deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais e múltiplas, os distúrbios de conduta e a superdotação ou altas habilidades³.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, possui o intuito definido em seu Art. 1º, de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiências, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015, s/p).

A LBI foi construída tendo como norteadora a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas. Ela, para além da

³ Informação extraída do PNE - Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf> Acesso em 14 mar 2023.

inclusão escolar, reforça o direito da pessoa com deficiência a exercer sua cidadania e seus lugares na sociedade. Logo, a fim de serem contemplados esses princípios, alia-se à Educação Inclusiva o termo acessibilidade. Destacamos a importância desse documento ao dar uma nova visão ao conceito de deficiência, que até então era compreendida como uma condição estática e biológica da pessoa. Assim, a partir da LBI, o termo deficiência deixa de ser um atributo do indivíduo e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada pessoa (Gabrili, 2015).

A LBI descreve, em seu Artigo 2º, que deve ser considerada pessoa com deficiência:

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

Dessa forma, podemos visualizar que, em seu Art. 3º, a LBI também traz o conceito de acessibilidade e as suas dimensões como na Lei de Acessibilidade (2000), de desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras e inovando ao descrever serviços extremamente importantes que devem ser ofertados às pessoas com deficiência:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em

todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (Brasil, 2000, s/p).

Destacamos que a LBI de 2015 se formou como um amplo leque a fim de amparar e combater a segregação e o capacitismo⁴, uma vez que a diversidade de características físicas, intelectuais e habilidades distintas eram vistas historicamente como padronizações excludentes da sociedade, ou seja, conforme Andrade (2015), qualquer pessoa que não atendesse às expectativas definidas como normais, era rotulada como incapaz e, assim, completamente excluída da convivência social, do trabalho e dos espaços educativos.

Em janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9465, extingue-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse fato gerou uma série de inquietações das famílias, da comunidade, bem como das pessoas com deficiência, pois, diante da conjuntura e articulações governamentais que aconteceram nesse período, seguiu-se comentários que a política de inclusão da pessoa com deficiência se encontrava em um cenário de risco.

A secretaria em questão, SECADI, era responsável pelo planejamento e implementação de ações que possibilitasse o desenvolvimento de um sistema de ensino que pudesse contribuir e valorizar a diversidade no âmbito escolar, ou seja, buscar e organizar ações para propiciar a Educação Inclusiva de fato, trabalhando com o alinhamento dos direitos das pessoas com deficiência com questões socioambientais.

Destacamos que o mesmo Decreto nº 9465/2019, que extinguiu a SECADI, criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, composta por três diretórios distintos, sejam eles: 1) Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; 2) Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e 3) Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e

⁴ Termo utilizado a fim de configurar a pessoa com deficiência como não igual, ou seja, inferior, incapaz e inapta tanto para o trabalho, o que inclui até mesmo cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões, enquanto um sujeito autônomo e independente. Se traduz como toda e qualquer forma de preconceito e discriminação que põe em xeque a capacidade de pessoa, em razão de sua deficiência (Andrade, 2015).

Tradições Culturais Brasileiras. Essa divisão de diretorias causou estranhamento nos estudiosos da área, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) não soube esclarecer quais ações, programas e políticas da antiga SECADI seriam mantidas pelas duas novas secretarias, quais seriam modificadas e quais seriam extintas. De acordo com Mantoan (2019), a dissolução da SECADI em outras diretorias, por si, não se torna um ato grave, mas, sim o fato de não ser levado em conta que a Educação Inclusiva não se trata de uma prerrogativa distinta de um grupo ou outro.

Em maio de 2019, a Lei nº 13.830 dispõe sobre a prática da equoterapia, descrito no documento como um método de reabilitação que utiliza o cavalo em abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, Educação e equitação, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento biopsicossocial das pessoas com deficiência (Brasil, 2019).

O documento destaca que tal prática deve ser ofertada mediante laudo médico e ser acompanhada por uma equipe multiprofissional, além de ressaltar a utilização de espaços adequados, bem como equipamento adequado. Em contrapartida, não contempla questões jurídicas e importantes do tipo: a) como será o credenciamento dos centros de equoterapia? b) quais serão os critérios de seleção dos animais que serão utilizados? c) quem será responsável por essas escolhas? Destacamos essas questões por não existir uma normativa legal a respeito do tema; logo, essa prática é considerada como tratamento experimental e, dessa forma, por meio judiciário. Como afirma Silva (2020), existe uma enorme dificuldade na aceitação de pedido judicial para utilização desse método e por força de lei, obrigar o Estado, por meio do SUS, a custear a prática. Silva (2020) anuncia ainda que implementar uma política desse caráter sem analisar todo o seu impacto certamente ocasionará em dissabores futuros e ainda em danos não só ao patrimônio público, mas, possível e irreversivelmente, as pessoas que farão uso do método.

A Lei nº 13.825, promulgada em maio de 2019, altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade), a fim de estabelecer a obrigatoriedade de disponibilização, tanto em eventos públicos quanto privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. A presente lei foi recebida de forma bastante positiva pelas pessoas com deficiência, pois, se nos eventos houver a instalação de banheiros químicos, 10% desses banheiros deverão ser adaptados, a fim de contemplar o acesso de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Ressaltamos que, de acordo com as

questões jurídicas, mesmo que o percentual de 10% resulte em um número inferior a 1, no mínimo, 1 banheiro deverá ter acessibilidade. Como, por exemplo, em uma palestra que será disponibilizado um total de 5 banheiros químicos, onde, 10% de 5 é 0,5. Sendo assim, a organização do evento deverá disponibilizar 4 banheiros químicos tradicionais e, pelo menos, 1 banheiro químico com acessibilidade.

O Decreto nº 9.762, promulgado em abril de 2019, estabelece as diretrizes para a transformação e a modificação de veículos automotores, a fim de comporem frotas de táxi e de locadoras de veículos acessíveis a pessoas com deficiência. Em seu Art. 2º, prevê a observação das resoluções do Conselho Nacional de Trânsito (Contran), as normas técnicas nacionais e internacionais de segurança no transporte de pessoas em cadeira de rodas em veículos automotores e a legislação específica destinada a veículos automotores, a fim de adequação às medidas internas transformadoras, bem como os equipamentos de segurança e de acessibilidade adequados ao transporte de pessoas com deficiência.

No mesmo dia da promulgação do Decreto anterior, 11 de abril de 2019, também é assinado o Decreto nº 9.765/2019, que, institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), conforme podemos visualizar em seu art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019, s/n).

Em seu Art. 2º, verificamos as explicações dos termos adotados no documento e, em seu Art. 6º, estabelece o público-alvo, destacamos aqui o VI, que estabelece a abrangência dos “alunos das modalidades especializadas de educação”, pois nesse enquadrados as pessoas com deficiências (Brasil, 2019, s/n).

Dessa forma, o PNA ao atentarmos às intencionalidades governamentais no que tange à alfabetização no país, podemos verificar a utilização de novas terminologias e o esvaziamento conceitual sobre letramento, o que ocasionou em questionamentos de como seriam atendidas e valorizadas as diferenças em sala de aula, uma vez que o documento toma “como ponto de partida e chegada apenas uma forma de ensinar”, com foco no professor, na escola e em sua organização,

deixando de levar em conta “o ensino centrado na criança, voltado aos seus interesses, modos e ritmos de aprendizagem” (Santana; Lustosa, 2019, p. 53-54). De acordo com Lustosa (2009) propostas centradas nas práticas dos professores, estabelecida por um método sem valorizar as potencialidades, saberes prévios e interesses dos estudantes, compromete as práticas inclusivas deixando assim de existir a inclusão como um todo, logo, afirma que o PNA se destaca pelo retrocesso que se instaura.

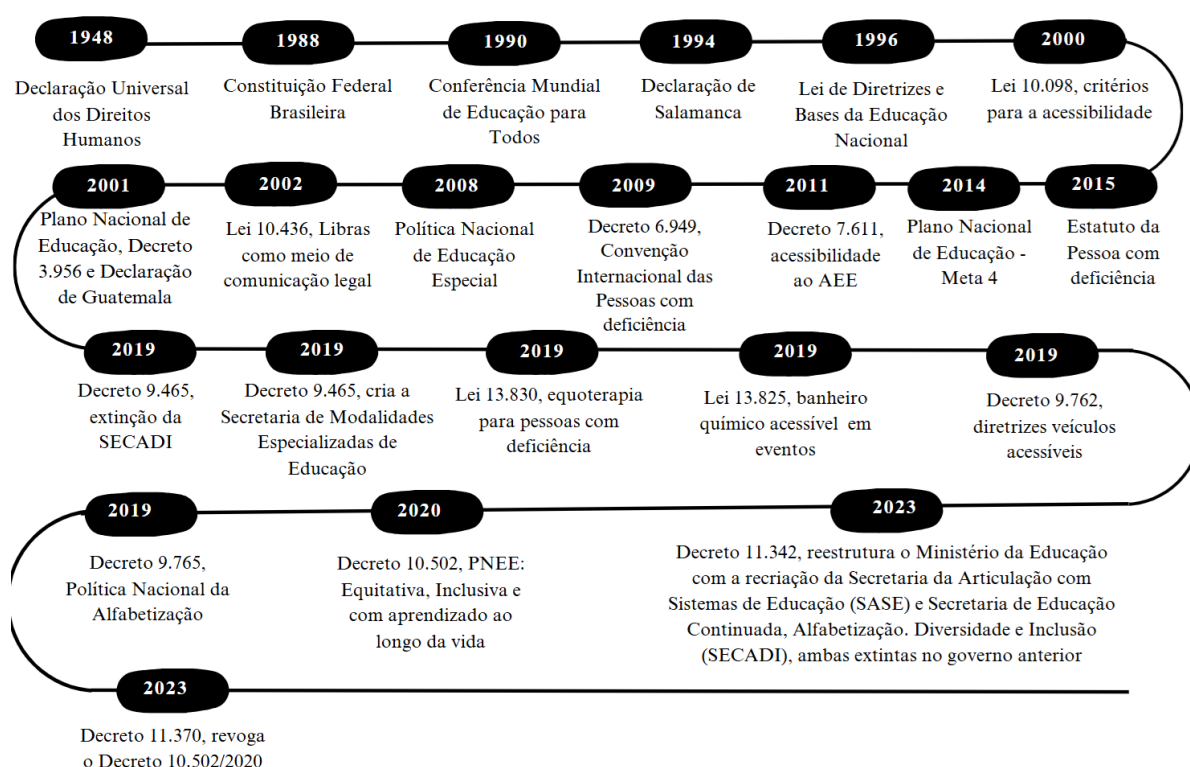
O Decreto nº 10.502/2020, assinado no dia 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O documento esteve vigente por cerca de 60 dias e acarretou em diversos debates, polêmicas, que ocasionaram na sua suspensão. É importante destacarmos que durante esse período, muito desagregou ao movimento de luta pelo direito à Educação em razão do discurso retrógrado, desprestigiando todos os documentos legais como as leis e tratados internacionais já mencionados nesse estudo, que garantem o direito à Educação e a permanência das pessoas com deficiência na escola, com qualidade, equidade e igualdade. O documento em questão, posteriormente, julgado pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 do Supremo Tribunal Federal, por ferir artigos constitucionais ao possibilitar a segregação de pessoas com deficiência, adotando a antiga justificativa da inclusão de pessoas especiais em espaços especializados, bem como no discurso da autonomia das famílias de pessoas com deficiência na decisão sobre o que pensam ser o melhor para essas pessoas.

Nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, aconteceu uma audiência pública organizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), nela, foram ouvidos os autores dessa política, os seus defensores, pessoas com deficiência, suas famílias e os movimentos em prol da inclusão. Ao final desses dois dias, foram destacados o retrocesso, a omissão, a falta de liberdade e autonomia e a insegurança que gerou o texto do Decreto e, assim, continuou suspenso; contudo, a qualquer momento, poderia ser reavivado e posto em vigor, rompendo os direitos dos estudantes com deficiência, estabelecendo de forma cada vez mais emergente a desigualdade social e econômica.

No primeiro dia do ano de 2023, com a posse do Governo, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do decreto nº 11.370, revoga-se o documento supracitado. No mesmo dia, 01 de janeiro de 2023, também foi publicado o Decreto

nº 11.342, que estabelece a nova estrutura do Ministério da Educação. Dentre as principais mudanças ressaltamos recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, será responsável por programas, ações e políticas e ações em prol da Educação Especial, de jovens e adultos, do campo, indígena, quilombola e Direitos Humanos e a também recriada Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), responsável por articular o Plano Nacional de Educação (PNE) extinta em 2019. Na figura 8, podemos visualizar os principais marcos históricos da legislação para a Educação Inclusiva aqui apresentados.

Figura 7 - Linha do tempo dos principais documentos da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esses marcos legais que visualizamos na figura 7, modificaram-se no decorrer do tempo, partindo do pressuposto de uma política de Educação Inclusiva, pensando a Educação Especial como modalidade de ensino transversal, com o intuito de garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência de forma igualitária e de qualidade nas instituições de ensino. Presenciamos ao longo dos anos muitas construções e desconstruções nas políticas de inclusão pelos diversos

Governos aqui apresentados, por isso, ao refletirmos sobre a Educação Inclusiva percebemos que esta, propõe uma escola em constante movimento, ou seja, um meio adaptável ao estudante, por meio da aceitação das diferenças conforme afirmam Ferreira, Barreiros e Fávero (2009) quando relatam que este contexto vem mudando ao longo dos anos e assumindo um novo papel na sociedade, mas, que é sempre preciso avançar para mudar a história e assim, reconstruí-la de forma positiva.

3.2 Paradigmas da Educação Especial

“Que curioso!” ela pensou. “Mas tudo está tão curioso hoje. Eu acho que posso muito bem entrar nessa árvore” E entrou (Carroll, 2011, p. 72).

A expressão diversidade frequentemente é utilizada com inúmeros significados, que se expandem desde a área social, ambiental, cultural, entre outras. Na Biologia, o termo diversidade se refere à vasta variedade de formas de vida — incluindo animais, plantas, fungos e bactérias — e à variabilidade de suas características fenotípicas, genotípicas e das interações ecológicas entre as espécies. Em outras palavras, quanto maior a diversidade em um ecossistema, maior sua riqueza biológica. Na Biologia, quando empregado o termo em questão, relaciona-se ao ciclo evolutivo das espécies, em estudos que afirmam ser essa, a diversidade, a maior riqueza existente no nosso planeta. Dessa forma, quando trazemos esse conceito para a educação, a fim de compreendê-la e assim, nos prepararmos e trabalharmos a diversidade nas escolas, se torna um dos grandes desafios na atualidade, para tanto, emerge a necessidade e a urgência de conhecermos e superarmos os velhos paradigmas de uma Educação que, por muitas décadas, classifica os seus estudantes conforme os padrões de normalidade, ou seja, com olhar homogêneo e padronizado.

Nessa perspectiva, dada a amplitude e complexidade conceitual do termo, destacamos que, neste trabalho, a diversidade é vista como variedade, como ideias diferentes, convivência com pessoas diferentes, onde, se relaciona com as concepções na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa ótica nos impulsiona a

refletir o âmbito educacional como espaço de debate, de oportunidade, de troca, ritmos e estilos e tempos de aprendizagens diferenciados, ou seja, uma Educação Inclusiva, que reconhece o outro pelas diferenças, por meio do enriquecimento pelo diálogo entre grupos heterogêneos (Candau, 2008).

De acordo com Oliveira (2020, p. 67), “o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência e por suas famílias ao longo dos tempos, causou marcas profundas na sociedade”, uma vez que, todas as pessoas ao nascerem com “algum tipo de deficiência, geralmente, eram descartadas, algumas mortas e outras completamente isoladas do convívio social” (Oliveira, 2020, p. 67).

A fim de retratarmos essa conjuntura, nos ancoramos em Sassaki (2012), que, em seus estudos, dividiu os períodos vivenciados pelas pessoas com deficiência, em quatro paradigmas, sejam eles: 1) exclusão (rejeição social), 2) institucionalização (segregação), 3) integração (modelo de serviço) e 4) inclusão (suporte).

Ao remetermos ao primeiro paradigma caracterizado pela exclusão das crianças com deficiência, é importante destacarmos o quanto ele é antigo, uma vez que, os primeiros relatos são encontrados em históricos oriundos da Grécia e de Roma.

De acordo com Castro (2013), esses registros são marcados pela marginalização das pessoas com deficiência, em razão da crença que estas, eram causadas por maus espíritos, como forma de fazê-los pagarem por seus pecados e assim, justificar as impurezas do corpo e da alma. Castro (2013) afirma que as pessoas com deficiência eram tratadas como criaturas sub-humanas, classificadas como seres inferiores e incapazes, sem direito de estudar e trabalhar, pois, somente sujeitos considerados normais e saudáveis eram dignos de viver, como podemos visualizar em seu relato:

Os bebês nascidos disformes deveriam ser expostos, a deformidade da criança ou a pobreza da família bastavam para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou seu abandono. Na Roma antiga os bebês malformados eram enfeitados ou afogados. Estes podiam ser perfeitamente mortos, atirados ao mar ou queimados. Acreditava-se que as deformidades traziam mau agouro para a comunidade e para a família (Castro, 2013, p. 1).

O infanticídio e a rejeição de acordo Botur e Manzoli (2007), eram comumente praticados em Esparta, uma vez que, as crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas e, assim, “[...] sua eliminação ou abandono, prática

perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Antiga Grécia” (Botur; Manzoli, 2007, p. 66). Percebemos pela afirmação dos autores que a prática do abandono e da eliminação das pessoas com deficiência na sociedade grega era considerado algo comum, o que se torna extremamente marcante, uma vez que, eram fomentadas por acreditarem na preservação da saúde e força física que era o determinante no destino das crianças, pois, essas em grande parte seriam os futuros guerreiros.

O segundo é denominado de Paradigma da institucionalização caracterizado pela segregação das pessoas com deficiência. De acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2017) a institucionalização é fundada na ideia de proteção, abrigamento e cuidados por meio da criação de ambientes especiais, como hospitais psiquiátricos e asilos de caridade. Esse período foi marcado pelo caráter assistencialista e o acesso a estes ambientes os excluía da convivência social e os separavam das suas famílias. De acordo com Mazzotta (2001), essas instituições eram construídas distantes das cidades, para que as pessoas com deficiência não tivessem comunicação com a sociedade, e assim, apesar da ideia de proteção disseminada por esse paradigma, ainda é visto como exclusão, pois, conforme Bartalotti (2006, p. 14) essas construções consistiam em:

[...] espaços fechados e isolados da comunidade, dentro desta mesma qualidade: a construção de manicômios, guetos, aldeias de hansenianos, prisões. Ao longo da história vimos muitas dessas formas de serem superadas, outras se mantêm e são avaliadas socialmente como legítimas. Nesta forma de exclusão podemos incluir as instituições para pessoas com deficiência que, durante muito tempo, constituíram-se na única modalidade socialmente aceita para atender a esta parcela da população. Aqui impera a ideia de separar o diferente, colocá-la em um espaço próprio, de tal modo que a sociedade se sinta protegida do contato com essas categorias de pessoas, geralmente consideradas indesejáveis (Bartalotti, 2006, p. 14).

Por mais que essas instituições não ofereçam nenhum tipo de trabalho pedagógico e/ou educacional, ainda assim, eram consideradas o melhor lugar para as pessoas com deficiência, uma vez que, aparentemente nesses espaços, seriam ofertados atendimentos apropriados às suas necessidades, entretanto a assistência recebida era incipiente e extremamente precária. Nesses lugares, conforme Fernandes e Denari (2012), às pessoas com deficiência eram confinadas por serem consideradas doentes e um fardo para a sociedade e seus únicos direitos eram

alimentação e vestuários, sem nenhum tipo de preocupação com seus desenvolvimentos como pessoas ou com educação, mas sim com a sua reabilitação como podemos verificar por meio da afirmação de Serpa (2011, p. 21):

Inspiradas no “modelo médico da deficiência”, no qual as diferenças eram vistas como patologias individuais, sendo necessária a mobilização de estratégias individuais de adaptação à sociedade, através de mudanças operacionalizadas por profissionais, que trariam, a esses sujeitos sociais, a reabilitação ou a cura, intentando o modelo médico “melhorar” as pessoas com deficiências, para adequá-las aos padrões da sociedade. Como consequência da adoção desse modelo, a ênfase era colocada no tratamento das crianças e não na sua educação, tendo os testes de inteligência, nesta época, papel relevante, os quais rotulavam as crianças consideradas com déficit intelectual, aumentando assim a discriminação das mesmas (Serpa, 2011, p. 21).

É importante destacarmos que o direito à Educação era negado às pessoas com deficiência, as matrículas nas escolas eram direcionadas para os estudantes classificados como normais por meio de testes de inteligência (Teixeira, 2019). Os testes aos quais nos referimos, eram aplicados com o intuito de rotular as pessoas com deficiência como incapazes e assim, justificar o fracasso escolar, logo, a culpa da não aprendizagem ficaria a cargo das pessoas com deficiência (Melo, 2004).

De acordo com Sassaki (1997), o paradigma da integração é o terceiro a emergir, com o intuito de superar a exclusão que as pessoas com deficiência foram submetidas por vários séculos, marcada pelo fracasso da institucionalização na cura dos indivíduos e no retorno à sociedade. Logo, a integração surge a partir dos anos de 1940. Esse modelo é conhecido pela oferta de serviços públicos de reabilitação física e profissional, estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Esse modelo se baseava na ideologia da normalização, marcado por um período de fortes movimentos e lutas das pessoas com deficiência e de suas famílias (Sassaki, 2012). No modelo de integralização era defendida a necessidade do retorno das pessoas com deficiência à sociedade, conforme estabelece o Brasil (2005, p. 18):

[...] integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitasse para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível (Brasil, 2005, p. 18).

A integração se definiu pela oferta de serviços, organizadas em três etapas, sejam elas: 1) a avaliação, realizada por uma equipe de profissionais que seria responsável por identificar tudo o que poderia ser modificado nas pessoas com deficiência a fim de torná-las o mais normal possível; 2) intervenção, etapa em que a equipe realiza o atendimento formal aos sujeitos, embasados nos resultados obtidos na avaliação e 3) fase de encaminhamentos ou reencaminhamentos das pessoas com deficiência para viver em sociedade (Brasil, 2005). Salientamos que todas as ações de integração se efetivaram desde o início desse paradigma nas entidades de assistência, centros de reabilitação e escolas especiais.

Os estudos de Sassaki (1997, p. 32) relatam que no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados” e que as pessoas com deficiência somente eram “aceitas” nas escolas e instituições se “[...] fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”, assim, nesse modelo, a escola escolhia os estudantes que pudessem se adaptar à escola regular, nas classes especiais, mas sem investir no exercício da autonomia e do senso crítico.

A inclusão se trata do quarto paradigma, este modelo é fundamentado, descrito e estabelecido em vários documentos orientadores apresentados anteriormente. De acordo com Oliveira (2020, p. 70) o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das grandes conquistas a ser exaltada por esse modelo, já anunciado em 1988 por meio do artigo 208 da Constituição Federal do Brasil.

O AEE é o serviço estabelecido pela resolução nº 04/2009, que consiste na complementação ou suplementação à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio de oferta de recursos de acessibilidade, estratégias e serviços que auxiliem na superação de barreiras a fim de garantir a participação das pessoas com deficiência na sociedade, bem como, possibilitar o desenvolvimento de sua aprendizagem. Este serviço é ofertado em classes, escolas ou serviços especializados, conforme a Resolução nº 04/2009, que estabelece que o AEE deve ser realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também,

em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

É importante ressaltarmos que os objetivos do AEE se constituem em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos acessíveis que auxiliem na superação de barreiras que impeçam ou limitem a escolarização de pessoas com deficiência e assim, conhecer as suas necessidades específicas e possibilitar as suas participações nas turmas das salas comuns nas quais estão inseridos (Brasil, 2009).

A oferta do AEE nas escolas de Educação Básica é obrigatória e deve ser realizada preferencialmente no contraturno em salas de recursos multifuncionais “organizadas com materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial” (Ropoli; Mantoan; Santos; Machado, 2010, p. 33). As atividades desenvolvidas devem estar presentes em todas as etapas e modalidades, pois, possuem o intuito de apoiar e auxiliar no desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Inclusiva fomentando seus desenvolvimentos e participação plena na sociedade. Cabe destacar que o AEE não se caracteriza como o único responsável pela inclusão dos estudantes com deficiências, pois, conforme estabelecido pelo documento Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas, escrito pelos autores Tony Booth e Mel Ainscow em 2011, um desenvolvimento inclusivo na escola, parte de ações, valores, atitudes e mudanças que aumentem a participação nas atividades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, que combatam a discriminação, que propiciem a superação de barreiras frente a escolarização, bem como, possam possibilitar a valorização da diversidade no contexto escolar e assim, apoiar ações que promovam o pertencimento ao seu entorno (Booth; Ainscow, 2011).

3.3 Acessibilidade e suas dimensões

“Oh, eu tive um sonho muito curioso! Disse Alice e contou à irmã, detalhando ao máximo o que conseguia lembrar” (Carroll, 2011, p. 168).

Como visualizamos ao longo desse estudo, à Educação é um direito garantido a todas e todos os brasileiros, destacado no artigo 205 da Constituição Federal, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 75). Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), afirma que “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção”. Sendo assim, a fim de contemplar esse direito, nos últimos 50 anos, emergem debates e discussões em relação às barreiras arquitetônicas.

Nessa perspectiva, quando nos remetemos à inclusão de pessoas com deficiência, na sociedade ou nas instituições de ensino, não podemos refletir somente sobre acessibilidade arquitetônica, mas sim em todas as dimensões que podem ser ofertadas. De acordo com Dalcul e Berselli (2020, p. 2), ao falarmos sobre acessibilidade:

Muitas vezes, para não dizer na maioria delas, a forma como a pessoa com deficiência é tratada evidencia o preconceito e incapacita muito mais que a falta de uma rampa, por exemplo. A ausência da rampa denuncia um erro de construção ou até mesmo uma negligência, mas pode ser construída havendo recursos financeiros. Mas, uma atitude hostil, impregnada de preconceito, ou uma falsa cordialidade gerada pelo sentimento de pena, fere muito mais, porque é a constatação de que sim, eu sou diferente. Pior, minha diferença não se encaixa nesse mundo, não se encaixa nessas pessoas. Eu sou diminuída, exposta, viro motivo de olhares curiosos (Dalcul; Berselli, 2020, p. 2).

As autoras destacam ainda que por muitas vezes as pessoas com deficiência, são encorajadas, ao sofrerem preconceito oriundos das barreiras de acessibilidade, a se sentirem gratas por serem “bem tratadas”, porque nesse jogo de poder aquele que exerce a superioridade tem todo o controle (Dalcul; Berselli, 2020).

De acordo com o art. 53 da Lei 13.146/2015, o direito à acessibilidade é garantido às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, com o intuito de sustentar sua forma de independência e autonomia e assim, exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Em nosso país a acessibilidade habitualmente é associada a questões arquitetônicas e barreiras físicas, mas, quando empregada na Educação Inclusiva, se utiliza de todo o conjunto de dimensões diversificadas indispensáveis para que de

fato seja efetiva no processo inclusivo. O direito de ir e vir, de se expressar é assegurado a todas e a todos os cidadãos, logo, também precisa ser relacionado ao fato de tornar acessível todo e qualquer conteúdo, comunicação, lugar e produto, corroborando com Sasaki (2009, p. 2) quando afirma que “a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, ou seja, à dimensão arquitetônica”. Nessa perspectiva, Sasaki (2009) classifica acessibilidade em seis dimensões conforme podemos visualizar na figura 8.

Figura 8- Dimensões de Acessibilidade descritas por Sasaki



Fonte: Adaptado de Sasaki (2009) pela autora (2023).

Na figura 8, podemos visualizar as seis dimensões, elas são consideradas igualmente importantes e complementares entre si, sejam elas:

- 1) Acessibilidade arquitetônica: contempla a ausência de barreiras físicas, o acesso para todo e qualquer espaço físico, mobiliários, recursos e equipamentos;
- 2) Acessibilidade Comunicacional: trata-se da ausência de barreiras na comunicação entre as pessoas, seja ela face a face, escrita em jornais, livros, revistas, incluindo textos em Braille, e virtual, por meio de computadores, notebooks e celulares;
- 3) Acessibilidade Metodológica: engloba a ausência de barreiras nos métodos e técnicas do e para os estudos, profissionais, relacionadas às ações

comunitárias (cultural, social, artísticas). De acordo com Sasaki (2007), um grande auxiliador é a teoria das inteligências múltiplas, pois, contribui para a compreensão dos inúmeros modos de aprendizagens, produção e utilização de materiais adequados às necessidades dos estudantes;

4) **Acessibilidade Instrumental:** se preocupa com a ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de/para o estudo, profissional, e de lazer (comunitária, turística, esportiva). Essa barreira se refere a qualquer obstáculo que impeça e/ou limite o acesso, a segurança, bem como, a liberdade de movimento das pessoas com deficiência. Sasaki (2007) traz como exemplo a adaptação de materiais didáticos, a utilização de equipamentos, utensílios e o uso da Tecnologia Assistiva;

5) **Acessibilidade Programática:** prevê a ausência de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias), regulamentos e normas, sejam elas institucionais ou empresariais. Exemplo: barreiras identificadas em programas, regulamentos, normativas, regimentos, portarias, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que possam dificultar a participação plena de todos os sujeitos inseridos nas escolas (Sasaki, 2007).

6) **Acessibilidade Atitudinal:** se caracteriza pela ausência de preconceitos e/ou superproteção em relação às pessoas com deficiência, por isso a importância de ações de conscientização para que seja possível conhecer as especificidades de cada pessoa com deficiência. Sasaki (2007) sugere que para a superação dessa barreira, são importantes a promoção de atividades de conscientização e sensibilização, pois, essas permitem a eliminação de estigmas e estereótipos.

Destacamos que a longa luta pela garantia do direito de ir-e-vir, conforme Sasaki (2007), se converge às leis que preveem a acessibilidade como forma de defesa aos direitos das pessoas com deficiência e a escola se constitui em um espaço extremamente importante, uma vez que propicia a convivência entre os estudantes, onde deve ser estimuladas ações de respeito ao ser humano, aliadas a comunidade, a fim de construir, viver e pensar a Educação como emancipatória, para a vida digna, para a autonomia, deixando para trás velhos paradigmas e evidenciar novos, assim, a escola exerce a acessibilidade atitudinal, ponte para a superação das outras tantas barreiras (Sasaki, 2007).

A discussão a respeito da acessibilidade e suas dimensões aliada às questões da diversidade no âmbito educacional, se torna extremamente importante em razão

da discussão que ocasionou na formação dos futuros professores. Dessa forma, destacamos os seguintes questionamentos: a) a formação inicial se preocupa na preparação dos futuros profissionais a fim de lidar com toda essa diversidade? b) podemos visualizar componentes curriculares que estudem/trabalhem com ações, com as políticas voltadas à Educação Inclusiva? c) está sendo ofertado estágio curricular aos futuros discentes em escolas inclusivas? d) quais são as componentes curriculares optativas e obrigatórias que tratam das questões inclusivas? e e) Quais são os enfoques dados a diversidade, acessibilidade e inclusão nos cursos de licenciatura? Todas essas questões nos ajudam a compreender se as premissas da Educação Inclusiva, construídas ao longo dos anos, por meio de muitas lutas, estão sendo levadas em consideração e em como os cursos de licenciatura estão se adequando em relação a essa realidade na oferta de componentes curriculares que oportunizem conhecer e vivenciar a diversidade, a acessibilidade e a inclusão.

3.4 Inovação Pedagógica inclusivo- inovadora

“Assim Alice se levantou e saiu correndo, pensando enquanto corria, que o sonho tinha sido realmente maravilhoso” (Carroll, 2011, p. 168).

Visualizamos no decorrer desse projeto vários cenários e políticas que ocasionaram no atual panorama educacional. Nesse sentido, pesquisadores se debruçam a estudar alternativas, a fim de ocasionar mudanças e insurgir às normativas atuais e assim, descentralizar o professor do processo que consolida o ensino com vistas ao mercado de trabalho, por meio de argumentos sobre ser instrumento de materialização de uma escola redentora e democrática (Gadotti, 2009). Entretanto, o modelo imposto pela BNCC e a BNC-FI não contempla as demandas sociais atuais, com isso, influencia a busca de métodos inovadores no contexto educacional. Dessa forma, o termo inovação emerge no campo educacional e nos faz refletir quais seriam as inovações propostas por esses documentos e se, de fato, tratam de um novo olhar de Educação, logo, se torna necessário conceituarmos esse termo complexo.

De acordo com Ribeiro, Mussi e Farias (2014) o termo inovação pedagógica, atualmente, está sendo muito utilizado, uma vez que se trata de uma temática extremamente relevante para a Educação, dessa forma, emerge a necessidade de compreendermos as bases conceituais e as perspectivas que influenciam o conceito e assim colocá-lo em prática. A etimologia⁵ da palavra inovação é oriunda do latim *innovatio* que possui o significado de ato ou efeito de inovar, já a palavra pedagógica é originária do grego *paidagogikós* que se refere à pedagogia, ciência que estuda o processo de Educação.

Contudo, visualizamos o termo cada vez associado e por muitas vezes empregado como sinônimo de desenvolvimento de tecnologias, conforme Costa (2018, p.01) “o conceito de inovação relacionado à educação surgiu impregnado da concepção de que os avanços da Ciência e da Tecnologia determinariam o desenvolvimento econômico, social e cultural”. A autora Messina (2001, p.226) afirma que “a inovação foi assumida como fim em si mesma e como a solução para problemas educacionais estruturais e complexos”, logo, “em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais”. Nessa perspectiva, percebemos que ao ser empregado o termo inovação, não tem sido levado em consideração as especificidades de cada estudante, grupo, cultura, ou seja, o discurso que emerge, estabelece que é necessário inovar a qualquer custo, sendo que, muitas vezes o professor não tem clareza do que seja, uma vez que, a inovação vem sendo “[...] tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional” (Messina, 2001, p. 226).

Carbonell (2002, p. 19) relata que considera uma definição bastante plausível de inovação pedagógica, seja ela:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002, p. 19).

⁵ Pesquisa realizada no dicionário Michaelis *on line*, disponível no link: <https://michaelis.uol.com.br/> Acesso em 01 mar 2023.

O autor destaca ainda que, se trata de uma definição “ampla e multidimensional”, ou seja, pode ter diversas interpretações por ser muitas vezes “condicionadas a ideologias poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educativas e pelo grau de envolvimento nelas dos diversos agentes educativos” (Carbonell, 2002, p. 19).

Dessa forma, buscamos a compreensão do termo em Cunha (2018, p.12), que relata:

Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõem, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade de contradição. Sua capacidade inventiva é inesgotável e a possibilidade de uma energia emancipatória está sempre presente na educação. Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição (Cunha, 2018, p. 12).

A autora apresenta indicadores de inovação na Educação, inspirada por Sousa Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2009) como:

- Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/ saber popular, ciência/ cultura, educação/ trabalho, etc;
- Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- Mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- Protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (Cunha, 2018, p. 13-14).

Cunha (2018, p. 14) ressalta que as experiências nessa temática podem ser de abrangências macros e micro:

[...] envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo (Cunha, 2018, p. 14).

Diante do exposto, trazemos a concepção de inovação pedagógica desenvolvida pelo nosso Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação (GRUPI):

Intervenções de natureza administrativo-pedagógica criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos nossos tempos (Mello; Salomão de Freitas, 2020).

Essa postura quanto ao grupo de pesquisa, nos faz refletir que a Inovação Pedagógica como proposta na Educação deve ocorrer de forma dialogada e coletiva, entre todos os profissionais da Educação (Mello; Salomão de Freitas, 2020).

Nessa perspectiva, compreendemos que inovar se trata da criação de metodologias, estratégias, bem como, tecnologias que auxiliem na superação dos desafios encontrados na escolarização, corroborando com Singer (2019, p. 15) ao afirmar: “[...] é no enfrentamento da desigualdade, da degradação socioambiental e do autoritarismo que educadores criam as tecnologias, estratégias, dispositivos e metodologias capazes de superá-los para garantir que todos aprendam” (Singer, 2019, p. 15). Para tanto, em 2017 o MEC, por meio do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, com o intuito de conhecer e identificar as iniciativas inovadoras e criativas desenvolvidas na Educação Básica e se elas, de fato contribuíam com a melhoria da qualidade da Educação no Brasil selecionou cinco dimensões da inovação na Educação: gestão, currículo, ambiente, metodologia e articulação com outros agentes. Para cada uma dessas dimensões foram estabelecidos critérios sobre o que seria considerado inovador. Como resultado desse trabalho, o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC, 2017) mostra que é possível – e que já está acontecendo – a transformação das escolas e

dos ambientes educativos em todas as regiões, nos diferentes contextos socioeconômicos e com os mais diversos públicos. Singer (2019, p.16) destaca ainda elementos que se constituem como pilares da inovação: "o coletivo, a pesquisa e o contexto social" afirmando que essa relação propiciará o aprendizado nos envolvidos, uma vez que, segundo a autora "inovação começa com um grupo, um coletivo ou equipe que sonha e projeta junto."

Nesse sentido, Carbonell (2002) expõe treze elementos, componentes e objetivos do processo de inovação educativa:

1. A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto os interesses coletivos quanto aos individuais.
2. A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.
3. A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.
4. A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe.
5. A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o "não-saber" dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas.
6. A inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica- certamente socioeconômica das escolas e do professorado.
7. A inovação apela a razões e fins da educação e à sua contínua reformulação em função de contextos específicos e mutáveis.
8. A inovação nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento.
9. A inovação procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis.
10. A inovação faz com que aflorem desejos, inquietações e interesses ocultos- ou que habitualmente passam despercebidos- nos alunos.
11. A inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento.
12. A Inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.
13. Na inovação não há instrução sem educação, algo que, talvez por ser óbvio e essencial, se esquece com muita frequência (Carbonell, 2002, p. 21).

Carbonell (2002, p. 21) destaca ainda que esses fatores, muitas vezes, auxiliam na compreensão de que a inovação não é voltada para o "acessório e as aparências", mas sim diretamente ligada "nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral".

Nessa mesma ótica das afirmações de Singer (2019) e de Carbonell (2002) ao refletirmos sobre contemplar um aprendizado que atenda a todos, de forma compreensiva, humana e emancipatória, trazemos um novo conceito, apresentado por Silva (2020) que relata que por meio de estudos sobre a temática:

[...] se desenhou o termo “inclusivo-inovador”, bastante utilizado nesta pesquisa, uma vez que apesar de serem duas áreas em campos de discussão independentes, convergem no que se refere ao olhar para o coletivo, para a construção de uma educação participativa, envolvente, ativa, como um todo. Com isso, entendemos, portanto, que esse termo une forças em prol de uma educação mais humana, democrática e especialmente de valorização às potencialidades (Silva, 2020, p. 61).

Utilizaremos esse termo “inclusivo-inovador” por entendermos que a inovação pedagógica se relaciona à mudança, renovação e a melhoria em inúmeros contextos. Logo, ao remetermos ao ensino de estudantes com deficiência, essa mudança requer novas concepções, modificação do pensamento, adequação de espaços, metodologias, hábitos, bem como atitudes, que vão além de reformas nas instituições de ensino e implementação de tecnologias. Compreendemos que as escolas e universidades possuem papel fundamental no desenvolvimento e produção do conhecimento interligando Ciência, Tecnologia e Inovação com vistas à inclusão e assim, atender às necessidades de estudantes diferentes entre si. Ao se pensar em uma Educação inclusivo - inovadora, possibilitamos visualizar o professor como mediador do conhecimento e assim, emerge a necessidade de uma formação integral, com a intencionalidade deste poder conduzir suas aulas com autonomia, a fim de contemplar todos os estudantes por meio da implementação de práticas pedagógicas inclusivas- inovadoras.

3.5 Políticas Públicas Educacionais

“Todos ganharam e todos devem receber prêmios, disse Dodo, mas quem vai entregá-los? perguntou um coro bem grande de vozes” (Carroll, 2011, p. 41).

A fim de podermos analisar como se instituem as políticas educacionais, se torna indispensável compreender o conceito de políticas públicas. Dessa forma, Azevedo (2003, p. 5) estabelece que o “conceito de política pública implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental o seu principal referente” corroborando com Oliveira (2010) ao afirmar que a “política pública, do ponto de vistas etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade,

do território”. Já Rua (1998, p. 4) compreende política como “[...] um conjunto de procedimentos destinados à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos” e complementa ao relatar que os envolvidos nesses conflitos são denominados de "atores políticos", sendo estes, muito diversos e com características distintas.

Nessa perspectiva, percebemos que se estabelece como uma ação de poder de participação do povo nas decisões relacionadas ao seu território, cidade, estado e país podendo emergir de forma direta ou indireta, conforme o Azevedo (2003, p. 1), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Dessa forma, podemos entender que se trata de demandas da população que o governo ratifica por meio de ações. Essa afirmação vai ao encontro a Teixeira (2021) relatar que muitos pesquisadores da área conceituam políticas públicas como um conjunto de decisões políticas, não sendo uma decisão isolada e sim princípios norteadores com o intuito de solucionar as demandas da sociedade.

De acordo com Mello (2010), Rua e Romanini (2013) fundamentadas em Lowi (1964; 1962), as políticas públicas se apresentam da seguinte forma: as distributivas, as redistributivas, as regulatórias e as constitutivas ou estruturadoras, como podemos visualizar na figura 9.

Figura 9- Tipologias das políticas públicas



Fonte: baseado em Mello (2010), Rua e Romanini (2013) fundamentadas em Lowi (1964; 1962).

Podemos visualizar, na figura 9, que as políticas redistributivas, segundo Azevedo (2003), concentram-se no campo da ação do poder executivo, uma vez que

consistem em “[...] redistribuir renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos. No que se refere ao financiamento, são os estratos sociais de alta renda os responsáveis por essa modalidade de política, sendo os estratos de baixa renda os beneficiários [...]” (Azevedo, 2003, p. 1-2). Geralmente introduzidas por projetos de lei e programas sociais que possuem o objetivo de diminuir as desigualdades sociais, observando direitos e demandas, sendo que seus financiamentos são realizados pelas esferas governamentais, os municípios, os estados e a União (Oliveira, 2010).

Nas políticas públicas distributivas são reconhecidas por tentar sanar as necessidades rotineiras, ou seja, de interesses de todos os grupos da sociedade, por meio da oferta de serviços públicos e equipamentos. Contudo, embora sejam políticas mais complacentes de implementar, por serem de caráter pontual, não são garantidas por lei, mas fazem parte do campo de ação do poder executivo, sendo que, geralmente, são desenvolvidas pelo legislativo como uma troca de favores, como podemos verificar na afirmação de Azevedo (2003, p. 3) ao relatar que quanto ao seu financiamento “[...] é a sociedade como um todo, através do orçamento público, quem financia sua implementação, enquanto os beneficiários são pequenos grupos ou indivíduos de diferentes estratos sociais [...]”.

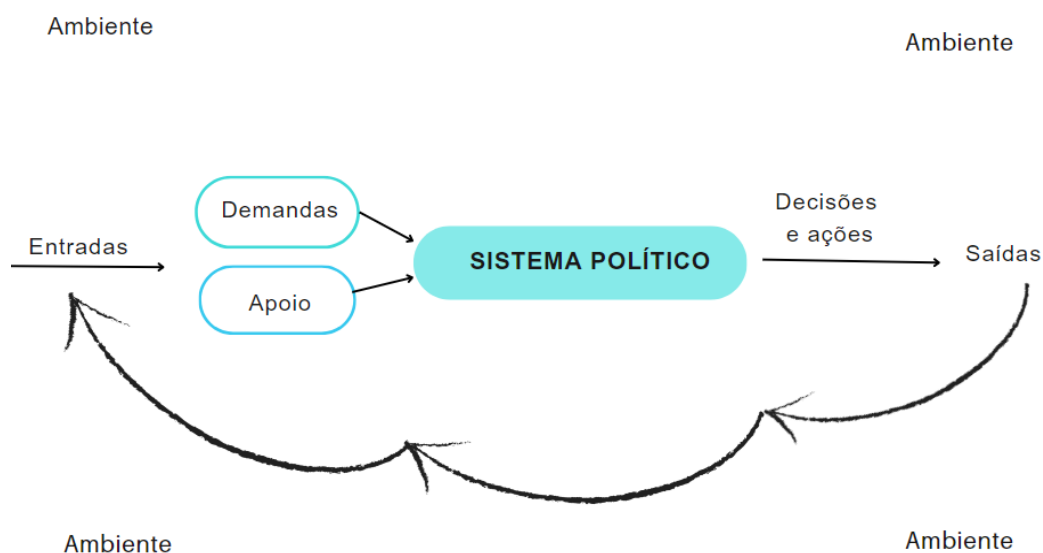
Nesse sentido, a fim de serem sanadas as demandas do povo, por meio das políticas públicas redistributivas e distributivas, são necessárias as políticas públicas regulatórias, distribuídas no campo da ação do poder legislativo, são elas que criam, fiscalizam e aprimoram o cumprimento de leis que asseguram direitos e o bem da sociedade, dirão o que deve ser feito e que não fazer, ou seja, são as políticas públicas regulatórias que geram normas para a aplicação das políticas públicas distributivas e redistributivas. Logo, as Políticas Constitutivas ou Estruturadoras estabelecem as regras do jogo, ou seja, determinam as normas e procedimentos que devem ser seguidos para a formulação e implementação de outras políticas. Exemplos incluem as regras de distribuição de competência entre os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), o sistema político eleitoral e as regras de participação da sociedade civil nas decisões políticas.

Dessa maneira, a fim de compreendermos as políticas públicas emerge a necessidade de analisá-las observando as tipologias, ou seja, as demandas sociais que as deram origem sejam elas, novas, reprimidas ou recorrentes, os atores políticos envolvidos (sujeito ou instituição que tenham algum interesse em jogo com

a política em questão), a agenda política, os jogos de poder, as tomadas de decisão, a implementação e a avaliação das políticas (Rua, 2009).

De acordo com Ham e Hill (1993), as políticas públicas não se resumem somente ao processo de elaboração da política, ou seja, a tomada de decisões, uma vez que, ao tempo em que é processo, a política também é o produto deste processo. Nessa perspectiva, podemos discutir sobre o sistema político, mesmo que de forma limitada, por ser repleto de complexidades, assim, podemos visualizar o enfoque sistêmico de Easton (1953, 1965a; 1965b apud Ham & Hill, 1993), e observar como se projeta o Sistema Político, conforme a figura 10.

Figura 10: Modelo do Sistema Político simplificado



Fonte: baseado em Easton (1965), citado por Ham e Hill (1993).

Podemos observar, na figura 10, a representação do Sistema Político composto por *inputs* (entradas ou perguntas) e *outputs* (saídas ou respostas). Logo, percebemos que as entradas são representadas por apoio e demandas. As demandas, por sua vez, envolvem ações de grupos ou indivíduos na intenção de promover a alocação de recursos para atendimento dos seus interesses. Conforme destaca Rua (1998, p. 2), ao dar exemplos de demandas, em sua visão seriam:

[...] reivindicações de bens e serviços, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, normas de higiene e controle de produtos alimentícios, previdência social, etc. Podem ser, ainda, demandas de participação no sistema político, como reconhecimento do direito de voto

dos analfabetos, acesso a cargos públicos para estrangeiros, organização de associações políticas, direitos de greve, etc. Ou ainda, demandas de controle da corrupção, de preservação ambiental, de informação política, de estabelecimento de normas para o comportamento dos agentes públicos e privados, etc. (Rua, 1998, p. 2).

Assim como afirmou Rua (1998), para compreendermos as políticas públicas, é necessário analisá-las considerando suas tipologias. Isso é essencial para a pesquisa que será realizada, uma vez que devemos levar em conta as demandas sociais que as geraram, sejam novas, recorrentes ou reprimidas, os atores políticos envolvidos, sujeitos ou instituições com interesses envolvidos, a agenda política, os jogos de poder, as tomadas de decisão, a implementação e a avaliação das políticas (Rua, 2009).

De acordo com Rua (2014), às políticas públicas (*polices*) são caracterizadas por uma dinâmica tensa e “[...]de alta densidade política (*politics*)”, permeada pelas relações de poder entre atores do Estado e da sociedade. Para compreender essa complexidade de forma abrangente, é possível utilizar o modelo do ciclo de políticas (*policy cycle*), que divide as políticas públicas em etapas sequenciais. Essa abordagem ajuda a situar as políticas em um contexto mais claro, sem desconsiderar a dinâmica inerente a elas, conforme podemos visualizar na figura 11.

Figura 11- Fluxograma do ciclo de políticas



Fonte: Rua (2014, p.33).

A autora Rua (2014) destaca que as etapas indicadas na figura 11 não são lineares, podendo ocorrer de formas simultâneas e superpostas. Nesse sentido, Rua (2014, p. 34-35) descreve essas etapas:

Formação da agenda: que ocorre quando uma situação qualquer é reconhecida como um problema político e a sua discussão passa a integrar as atividades de um grupo de autoridades dentro e fora do governo;

Formação das alternativas e tomada de decisão: ocorre quando, após a inclusão do problema na agenda e alguma análise deste, os atores começam a apresentar propostas para sua resolução. Essas propostas expressam interesses diversos, os quais devem ser combinados, de tal maneira que se chegue a uma solução aceitável para o maior número de partes envolvidas. Ocorre, então, a tomada de decisão;

Tomada de decisão: não significa que todas as decisões relativas a uma política pública foram tomadas, mas, sim, que foi possível chegar a uma decisão sobre o núcleo da política que está sendo formulada. Quando a política é pouco conflituosa e agrega bastante consenso, esse núcleo pode ser bastante abrangente, reunindo decisões sobre diversos aspectos. Quando, ao contrário, são muitos os conflitos, as questões são demasiado complexas ou a decisão requer grande profundidade de conhecimentos, a decisão tende a cobrir um pequeno número de aspectos, já que muitos deles têm as decisões adiadas para o momento da implementação;

Implementação: consiste em um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade. Normalmente, a implementação se faz acompanhar do monitoramento: um conjunto de procedimentos de apreciação dos processos adotados, dos resultados preliminares e intermediários obtidos e do comportamento do ambiente da política. O monitoramento é um instrumento de gestão das políticas públicas e o seu objetivo é facilitar a consecução dos objetivos pretendidos com a política;

Avaliação: é um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. Juntamente com o monitoramento, destina-se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos (Rua, 2014, p. 34-35, grifo nosso).

A partir desse ciclo, Rua (2014) destaca que as políticas podem ser percebidas como um processo político, no qual cada etapa e ator envolvido pode ser identificado e analisado. Dessa forma, é possível compreender os comportamentos, estratégias e jogos de poder utilizados na produção, implementação e avaliação da política em questão.

De acordo com Rua (1998) os atores envolvidos nesse cenário são diversos e possuem características muito distintas, dessa maneira, se torna necessário distingui-los nos grupos definidos pela autora como atores públicos e atores privados. Os atores públicos são aqueles que desempenham funções públicas e por incitarem recursos relacionados a estas funções. No grupo dos atores privados,

segundo Rua (1998), destacam-se os empresários, por possuírem grande poder de influência sobre as políticas públicas, uma vez que, têm a capacidade de impactar a economia do país por meio do controle das atividades produtivas, das parcelas de mercado e da oferta de empregos, podendo atuarem como atores individuais ou coletivos.

Nessa perspectiva, ao pensarmos no contexto educacional, delimitado por um sistema, Saviani (2008, p. 3) afirma que:

[...] normalmente quando se fala em 'sistema público de ensino', o que está em causa é o conjunto das instituições públicas de ensino; quando se fala em sistema particular de ensino, trata-se da rede de escolas particulares; ao se falar em sistema superior de ensino, sistema de ensino profissional, sistema de ensino primário, igualmente a referência são as redes de escolas superiores, profissionais ou primárias e assim por diante. Mas é preciso considerar que o conceito de sistema não se resume à idéia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (Saviani, 2008, p. 3).

Nesse sentido, destacamos que tal sistema, proveniente de políticas públicas, é possível perceber que as intencionalidades e as ações dos atores das políticas refletem no âmbito escolar, por ser esse, um espaço, lugar de ensino-aprendizagem, de muito poder e controle. De acordo com Possoli (2009, p. 2) as políticas públicas educacionais fazem parte das políticas estruturais, uma vez que possuem a função de “[...] reger todas as decisões que dizem respeito às instituições de ensino, em todas as suas modalidades”, ou seja, colaborar com a diminuição de “[...] desigualdades por meio da elevação do nível cultural da população em geral, formar cidadãos capazes de decidir os próprios rumos que querem para as suas sociedades” (Possoli, 2009, p.2).

Segundo Saviani (2009, p. 7), as políticas educacionais dizem respeito “[...] às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro”. Dessa forma, podemos compreender a política pública educacional como um processo de organização da Educação, onde, são ditadas e definidas ações e

programas elaborados pelo Estado com intencionalidades, objetivos e interesses relacionados ao processo educacional.

A partir dessa contextualização e definição de política educacional, emerge a necessidade de refletir e avaliar de forma crítica em que medida, no âmbito educacional, mais precisamente ao direito à Educação para todas e todos, bem como, a qualidade e a equidade têm sido tratadas nos documentos oficiais, seus enfoques, atores e de se de fato estão sendo concretizadas. Dessa maneira, de acordo com Mello (2010, p. 50): “para analisar a política educacional é necessário compreendê-la dentro do contexto da política pública na área social, pois, nesse cenário, recebe influências na sua formação e implantação”.

Para realizarmos essa análise, utilizaremos a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Ball e Bowe (1992), que será aliada à Teoria Sociológica de Bernstein (1996), por embasar discussões, análises e avaliações das políticas educacionais de por meio de uma estruturação sólida e potente.

O próximo tópico que será discutido será a abordagem do ciclo de políticas como ferramenta de grande auxílio nesse estudo.

3.6 Abordagem do Ciclo de Políticas

“Como não vai ficar surpreso quando descobrir quem eu sou! Pensou Alice, mas acho melhor levar o leque e as luvas - isto se conseguir encontrá-los” (Carroll, 2011, p. 49).

A Abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*) foi proposta por Stephen Ball e Richard Bowe juntamente com seus colaboradores (1992), que, em seus estudos, analisaram a trajetória de políticas sociais e educacionais no que se refere à reforma curricular, apresentada pelo governo Thatcher na Inglaterra, no final dos anos 80 e início da década de 90 “com efeitos significativos em outras partes do mundo” (Oliveira; Lopes, 2011, p. 20). Essa abordagem é amplamente reconhecida como uma das teorias mais influentes no estudo das políticas públicas, por ter sido desenvolvida em um momento em que havia uma crescente preocupação com a forma como as políticas públicas eram formuladas e implementadas. A abordagem

do ciclo de políticas possibilitou a refletir sobre a forma como os formuladores de políticas e os acadêmicos pensavam sobre o processo de formulação de políticas públicas, uma vez que, esse processo era visto como linear, no qual os formuladores de políticas identificavam um problema, desenvolviam uma solução e a implementavam. No entanto, a abordagem do ciclo de políticas mostrou que a formulação de políticas é um processo muito mais complexo e dinâmico, que envolve várias etapas interdependentes.

A ACP continua a ser uma das teorias mais influentes no estudo das políticas públicas. Ela é amplamente utilizada por acadêmicos, formuladores de políticas e outros especialistas com o intuito de compreender como as políticas públicas são criadas, implementadas e avaliadas. A abordagem também é frequentemente citada em debates políticos e em discussões sobre como melhorar a eficácia e a eficiência das políticas públicas.

De acordo com Mainardes (2006) essa abordagem:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

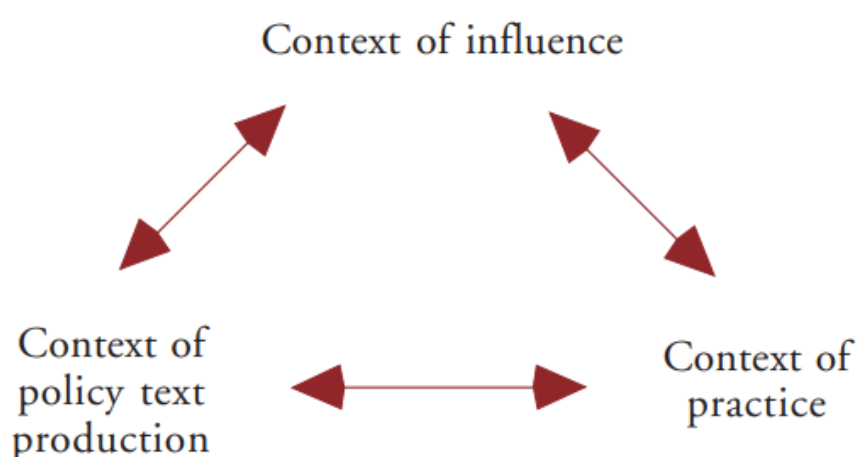
Nesse sentido, Ball debate os processos no interior das escolas, o qual nomeia de micropolítica, bem como, na rede global das políticas educacionais nominada de macropolítica. Dessa forma, podemos compreender o ciclo de políticas como uma abordagem que possui o intuito de evidenciar a complexidade que transpassa as políticas educacionais, bem como, a necessidade de articulação nos processos de micro e macropolíticas.

Mainardes (2006, p. 96) destaca que os autores afirmam que o “[...] foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”.

Dessa forma, ao serem analisados, são necessários a identificação de todos os processos envolvidos como: as acomodações, as resistências, as estratégias e as conformidades emergidas nas arenas da prática, bem como, os conflitos e todas as disparidades entre os discursos (Mainardes, 2006).

Mainardes (2018, p. 2) relata ainda que os pesquisadores Ball e Bowe em 1992, apresentam a proposta de um ciclo contínuo formado por três contextos principais, sejam eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Por serem cíclicos, eles se relacionam, sem serem sequenciais ou temporais, da mesma forma, não compreendem etapas lineares, ou seja, cada um desses contextos apresenta sua própria arena (lugares de discussão e disputa) e grupos de interesse que desejam influenciar as políticas, logo, cada um deles envolve seus embates e suas disputas. Ball e Bowe (1990) destacam que os aspectos-chave da sua teorização sobre a política educacional, compreende três pontos: a separação heurística entre texto e discurso, a ideia do ciclo de políticas e a trajetória das políticas; bem como a relação entre texto e a ação. Os autores afirmam que uma política não é um simples documento, mas sim uma entidade social dinâmica que está em constante movimento e transformação. À medida que se move, a política afeta e modifica coisas e espaços, e por sua vez, é influenciada por essas mudanças. Em outras palavras, a política é um processo em constante evolução que impacta e é impactada por seu ambiente. A partir dessa concepção, emergem os três primeiros contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, conforme podemos visualizar na figura 12:

Figura 12: Contextos dos processos de formulação de políticas



Fonte: Bowe *et al.*, 1992, p. 20.

Conforme podemos visualizar na figura 12, trata-se de um processo cíclico, contínuo e intercruzado.

De acordo com Mainardes (2006), o primeiro contexto é o da influência, sendo esse o ponto de partida para a formulação de políticas públicas e quando os discursos são construídos. É neste cenário que grupos de interesse competem para influenciar a definição dos objetivos sociais das políticas de Educação e o que significa ser educado. É neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso base para a política. As redes sociais que participam desse contexto incluem partidos políticos, o governo (por meio do Ministério da Educação) e o processo legislativo. Esse discurso em formação pode ser apoiado ou contestado por princípios e argumentos mais amplos que exercem influência nas arenas públicas, especialmente os meios de comunicação social. Além disso, há arenas públicas mais formais, como comissões e grupos representativos, onde a influência pode ser articulada.

Para Mainardes (2006, p. 51), as pesquisas recentes de Ball aprofundam a análise das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Segundo ele, a disseminação dessas influências pode ser entendida de pelo menos duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias [...] (b) o processo de “empréstimo de políticas” [...] e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado [...] Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos [...] Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo” [...] (Mainardes, 2006, p. 51).

Mainardes (2006, p. 52) destaca ainda que existe uma “relação simbiótica”, porém não óbvia ou direta, entre o contexto de influência e o contexto da produção

de textos, uma vez que, o contexto de influência geralmente está associado a interesses mais específicos e ideologias, enquanto os textos políticos são normalmente redigidos com uma linguagem que busca atender ao interesse público em geral.

É por meio dos textos políticos que a política é representada, os quais podem adotar várias formas, como textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros. Esses textos não precisam ser necessariamente claros e coerentes internamente e podem até mesmo apresentar contradições (Mainardes, 2006).

Nessa perspectiva, de acordo com Ball e Bowe (1992), os textos políticos surgem a partir de conflitos e negociações, uma vez que, os grupos envolvidos na produção desses textos disputam o controle sobre as representações da política. É importante notar que as políticas não são apenas intervenções textuais, mas também têm implicações materiais e oferecem diferentes possibilidades, ou seja, é no contexto da produção de textos, que são colocados no papel as normas e regras norteadoras. Assim, percebemos que de acordo com Bowe et al. (1992), os textos políticos surgem de conflitos e compromissos, uma vez que os grupos envolvidos na produção desses textos competem pelo controle das representações políticas em diferentes contextos. Em outras palavras, as políticas são criações textuais que incorporam restrições e oportunidades materiais.

Mainardes (2006), embasado em Ball e Bowe (1992), afirma que no contexto da prática é que de fato a política é interpretada e recriada, pois, é nesse contexto que os efeitos e consequências dessas políticas podem gerar mudanças e transformações significativas em relação à política original. O autor também ressalta que as políticas não são meramente "implementadas" nessa arena, mas são constantemente reinterpretadas e "recriadas". Dessa maneira Ball e Bowe (1992, p. 22) afirmam que:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação

predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe et al., 1992, p. 22).

Essa perspectiva pressupõe que os educadores e outros profissionais desempenham um papel ativo na interpretação e na reinterpretação das políticas educacionais. Portanto, suas crenças e ideias têm consequências para a implementação dessas políticas.

Dessa forma, podemos compreender que o contexto da prática se refere ao ambiente em que as políticas educacionais são implementadas, ou seja, o contexto em que os professores e outros profissionais da Educação trabalham e as políticas são postas em ação. Esse contexto inclui as condições materiais e simbólicas em que a prática educacional ocorre, bem como as relações sociais e políticas que moldam as interações entre os diferentes atores envolvidos na implementação das políticas. O contexto da prática pode afetar significativamente como as políticas são interpretadas, traduzidas e implementadas, e pode influenciar tanto a forma como as políticas são percebidas pelos professores e outros profissionais quanto os resultados das políticas na prática educacional.

Nesse sentido, salientamos a relevância dessa análise, uma vez que ela parte de questões orientadoras que podem ser aplicadas em diversos países, como relatado por Avelar (2016, p. 3), ao destacar que a Análise Comparada de Políticas permite:

[...] ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos. Elas podem ser compreendidas como pontos de partida, ou perguntas norteadoras, que podem ser conduzidas em diferentes direções, ao invés de orientações específicas sobre como se deve pesquisar educação. Esse aspecto essencial do trabalho de Ball permite que pesquisadores em educação de diferentes países utilizem suas ferramentas analíticas (Avelar, 2016, p. 3).

Dessa forma, acreditamos que a ACP é uma ferramenta útil e potencializadora para analisar políticas com uma dimensão globalizante, uma vez que, nessa dimensão, buscam tornar homogênea a cultura e promover a troca de textos e discursos entre nações para a produção de políticas, como a BNCC e a BNC-FI, que exportam ideias políticas de outros países da América Latina e da Austrália. De acordo com Ball (2001), essas tentativas de produzir currículos nacionais estão relacionadas a projetos econômicos globais que disseminam discursos, mas as

políticas resultantes em um determinado contexto são heterogêneas e podem ter significados diversos em outros contextos. Portanto, é importante compreender como essas políticas são implementadas em contextos locais e assim, estabelecer conexões com a Teoria Sociológica de Bernstein.

3.7 Teoria Sociológica de Bernstein

“E agora, qual é um e qual é o outro? Disse Alice a si mesma e mordiscou o pedacinho da mão direita para experimentar o efeito”. (Carroll, 2011, p. 68).

O sociólogo britânico Basil Bernstein, propôs a Teoria Sociológica da Educação em 1971 e a aperfeiçoou posteriormente no ano de 1996, com uma edição ampliada em 2000. Mainardes e Stremel (2010) destacam ser uma teoria estruturalista, pois, apresenta elementos inter-relacionados que formam um sistema coerente, permitindo uma análise sistemática para identificar as regras reguladoras na Educação.

Segundo Bernstein (1996), a linguagem é um recurso poderoso que é usado para controlar o acesso ao conhecimento e, portanto, o poder. Em seus escritos, o autor desenvolve sua teoria sobre os códigos sociais e educativos, discutindo suas implicações na sociedade e para ela. Ele analisa criticamente o processo de escolarização e questiona como ele reproduz a cultura e as hierarquias de classe, servindo como uma forma de controle social. O autor também considera como os discursos são produzidos e recontextualizados nesse contexto. Dessa forma, podemos destacar, na perspectiva da Sociologia de Bernstein, a tríade entre classe, código e poder.

A teoria destaca como diferentes grupos comunicam-se de formas distintas (com diferentes "códigos"⁶), e o impacto de tal fenômeno na Educação e na estruturação das classes sociais; assim, podemos inferir que esse é um regulador

⁶ Conforme Bernstein (1996, p. 143), “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”, ou seja, “é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos”.

tanto da relação entre contextos quanto da relação dentro dos contextos. Diante do exposto, Santos (2003) afirma que Bernstein constrói sua teoria sobre o processo de constituição dos conhecimentos escolares a partir do conceito de códigos linguísticos, estabelecendo analogias entre esses e os processos educacionais. Durante o processo de aquisição desses códigos, os sujeitos são posicionados de forma diferenciada, o que resulta em orientações distintas para os grupos de classe em relação à sua aprendizagem formal na escola. Portanto, é evidente que o conceito de código é influenciado significativamente por fatores sociológicos importantes, o que acarreta implicações relevantes, especialmente no contexto escolar.

A teoria argumenta que a linguagem é um sistema simbólico usado para reproduzir e perpetuar a cultura, a hierarquia e as desigualdades sociais. Segundo Galian (2008), a teoria de Bernstein abriu caminho para que os pesquisadores do campo educacional analisassem situações pedagógicas por meio de instrumentos que permitem relacionar o microtexto e o macrotexto. Para Bernstein (1998) a estrutura social básica de trabalho escolar se constitui pelo conjunto de categorias de transmissores (os professores) e de aquisidores (os alunos) e as relações sociais se referem às práticas entre essas categorias. Logo, a partir desse contexto, se estabelece uma relação de poder entre os professores e alunos por meio da prática pedagógica. Essa abordagem leva em conta as práticas observadas e promove uma apropriação reflexiva em todas as etapas da pesquisa.

A fim de compreendermos e transitamos pelos escritos de Bernstein se torna necessário levar em consideração que suas ideias estão baseadas na “concepção de que as relações de poder e os princípios de controle da sociedade são traduzidos em princípios de comunicação que posicionam os sujeitos” (Galian, 2008, p. 241).

Essa configuração, de acordo com Galian (2008, p. 241), encontra suas raízes na divisão social do trabalho e, por meio dela, as relações de poder são capazes de:

- (1) estabelecer o princípio da divisão social do trabalho, bem como a natureza hierárquica e a classificação; (2) manter as pessoas dentro de suas categorias; (3) quanto mais especializada a categoria, mais distinta será em relação às demais e maior a probabilidade de ter sua própria voz; e (4) diferentes distribuições de poder separam as categorias de maneiras distintas (Galian, 2008, p. 241).

Da primeira compreensão emerge o conceito de classificação que resulta das relações entre as categorias. As categorias existentes podem ser grupos etários, geracionais ou de gênero, filhos, pais, irmãos, entre outros, desde que mantenham distanciamentos entre si, logo, temos uma classificação. Galian (2008) destaca que a natureza classificatória está relacionada à distribuição do poder entre as categorias, proveniente da divisão social do trabalho. Dessa forma, as fronteiras traçadas entre as diferentes categorias e o tipo de conteúdo aceitável para ser compartilhado estão ligadas às questões de distribuição de poder. Nesse sentido, a classificação pode ser: (a) classificação forte: marcado distanciamento marcado entre as categorias - relações de poder explícitas - e (b) classificação fraca: proximidade maior entre as categorias, ou seja, relações de poder menos explícitas (Galian, 2008).

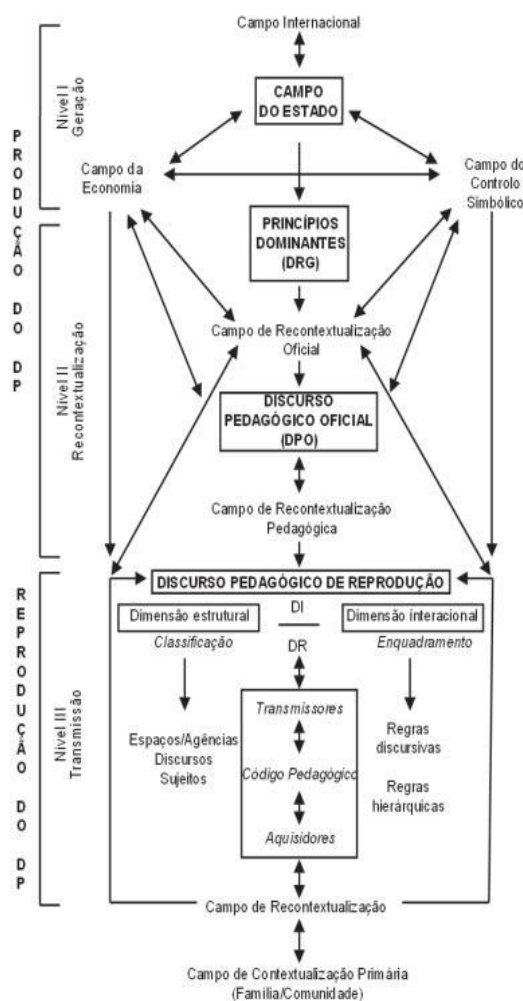
A maneira como as relações de comunicação se estabelece entre as diferentes categorias de um determinado grupo social é moldada pelos princípios de controle que atuam nesse contexto. Esse molde é chamado de enquadramento, que regula quem controla o princípio de comunicação, ou seja, o que se comunica, a forma de comunicação, a sequência e o *timing*. Quando se trata da comunicação pedagógica, pode ser definido como: “(1) enquadramento forte: nele o transmissor controla os princípios de comunicação e (2) enquadramento fraco: o adquirente parece ter algum controle sobre os princípios de comunicação” (Galian, 2008, p. 241).

Para Bernstein (1996), as relações de poder trazem legitimidade e assim acabam se reproduzindo entre grupos de diferentes categorias, por exemplo: classe e gênero. O poder relaciona-se ao espaço, e assim demarca e coloca objetos, discursos e pessoas em posições distintas. O controle determina a comunicação para cada grupo, ou seja, “[...] o poder constrói relações entre o controle de relações dentro de dadas formas de interação” (Bernstein, 1996, p.19).

Dessa forma, a distribuição do poder e controle relacionam-se com o dispositivo pedagógico que segundo o autor trata-se de “[...] uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (Bernstein, 1996, p. 268). A relação entre poder, controle e o dispositivo pedagógico se dá como forma de manutenção da ordem social, logo, não se trata de um conceito neutro, devido às regras presentes no

dispositivo pedagógico, sejam elas: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação (Bernstein, 1998). Podemos visualizar essa concepção na figura 13, a seguir.

Figura 13- Modelo do Dispositivo Pedagógico



Fonte: Moraes e Neves (2002) adaptado de Bernstein (1990).

Na figura 13, podemos verificar que Bernstein emprega o conceito de discurso pedagógico que envolve a inserção de um discurso instrucional, que aborda habilidades específicas, em um discurso regulador que possui uma ordem moral dominante sobre o primeiro. O modelo proposto por Bernstein e adaptado por Moraes e Neves (2003) mostra as diversas influências que contribuem para a construção do discurso pedagógico transmitido nas escolas. Esse modelo é composto por duas etapas: produção e reprodução do discurso pedagógico (Galian, 2008).

Mainardes e Stremel (2009) destacam que, em 1996, Bernstein afirmou que a “gramática” se dá por meio de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. Os autores Mainardes e Stremel (2009) salientam que essas regras se relacionam de forma hierárquica, uma vez que:

[...] regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica (Mainardes; Stremel, 2009, p. 32).

Mainardes e Stremel (2009) destacam que Bernstein também sinaliza os três principais campos do dispositivo pedagógico, sejam eles: produção, recontextualização e reprodução.

1) Produção: se refere ao processo de construção do conhecimento no contexto da escola, incluindo a forma como os professores ensinam e como os estudantes aprendem. Nesse campo, Bernstein analisa como as práticas pedagógicas são organizadas para produzir conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento e como os diferentes métodos de ensino e avaliação são utilizados para esse fim.

2) Recontextualização: tange ao processo pelo qual o conhecimento é transferido de uma área do conhecimento para outra. Isso envolve a adaptação do conhecimento a diferentes contextos de aprendizagem, como a sala de aula, o trabalho, a família e a comunidade. Nesse campo, Bernstein analisa como os diferentes contextos de aprendizagem moldam a forma como o conhecimento é apresentado e como isso pode afetar o processo de aprendizagem.

3) Reprodução: se relaciona ao processo pelo qual o conhecimento é transmitido de uma geração para outra. Nesse campo, Bernstein analisa como a cultura escolar e as práticas pedagógicas podem reproduzir e transmitir desigualdades sociais, econômicas e culturais. Ele também examina como os sistemas educacionais são estruturados para reproduzir e perpetuar a desigualdade, como a distribuição desigual de recursos entre as escolas e as práticas de seleção e triagem dos estudantes.

Esses três campos estão interconectados e influenciam mutuamente uns aos outros, e a análise de Bernstein oferece uma compreensão abrangente do papel da Educação na sociedade. Esses campos estão hierarquicamente relacionados sem

que um não possa acontecer sem o outro, ou seja, a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização.

As políticas educacionais globais são objeto de inúmeras pesquisas e muitos debates com o intuito de compreender as influências e motivações dos contextos mundiais na produção das políticas nacionais para a Educação. Nesse processo, torna-se possível identificar a regulação social de uma política educacional proveniente da escala global influenciando nas políticas nacionais, por isso, emerge a importância de compreender os resultados e efeitos que a atuação dessas políticas ocasionam no processo de recontextualização na sala de aula (Ball, 1994). A regulação social atua fortemente no sentido de criação das políticas públicas que atendam às necessidades do Estado e da sociedade com intencionalidade e direção, ou seja, com o intuito de solucionar uma demanda ou um problema social, por meio da articulação entre governos, grupos sociais e/ou instituições (Souza, 2006).

De acordo com Barroso (2006, p. 50), a regulação nacional possui a interpretação de regulação institucional, atrelando-se ao modo de como o Estado e suas instâncias operam “a coordenação, controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando sob forma de normas, injunções e constrangimentos” às ações dos atores e os efeitos e resultados dessas políticas. Dessa forma, é possível afirmar que as políticas públicas geralmente são constituídas por meio de medidas provisórias, decretos, ofícios, leis e outros documentos legais. Logo, esses documentos que regulam as tomadas de decisões produzem resultados e mudanças diretas na sociedade.

De acordo com Mainardes e Stremel (2010), às novas ideias construídas por meio da instituição de novas políticas constituem o campo intelectual, sendo que as instituições de ensino superior e as organizações privadas de pesquisa são as principais responsáveis pela produção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, a recontextualização do conhecimento se realiza pelo Estado, por meio das secretarias de Educação, bem como “[...] pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de Educação, instituições de formação de professores etc.” (Mainardes; Stremel, 2010, p. 32).

Cabe destacar que, de acordo Bernstein (1996), o discurso se trata de uma categoria abstrata, ou seja, resulta de uma construção, de uma produção. O autor destaca que o discurso não se reduz a uma simples execução da linguagem, uma

vez que cada processo discursivo emerge como produto complexo de relações sociais. Bernstein e Díaz (1984) ressaltam que o discurso é uma categoria em que os sujeitos e os objetos se constituem e esse processo se articula entre as relações de poder e controle; dessa forma, o discurso para além da linguagem, acomete ideologias, bem como valores que são intrínsecos dos discursos.

Ao analisar a produção da política como texto, destaca-se que essa perpassa por um processo de articulação e re-articulação, uma vez que a política educativa toma o sentido dos interesses de distintos grupos.

Os autores Mainardes e Stremel (2010) relatam que a reprodução do conhecimento é realizada nas instituições de Educação de todos os níveis. Conforme Mainardes e Stremel (2010), a teoria de Bernstein demonstra como a distribuição do poder na sociedade e seus princípios de controle social podem afetar o “o quê” e o “como” do texto da política produzido e a sua reprodução. Dessa forma, a compreensão da recontextualização possibilita a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo. Para Lopes (2005), o conceito de recontextualização tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos no meio educacional.

Com base nas ideias de recontextualização, Ball (1998) afirma que a maior parte das políticas são constituídas de empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais, logo, são aproveitadas as abordagens locais que já estão testadas. Dessa forma, as políticas acabam sendo remendas e retrabalhadas através de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e de recriação no contexto da prática.

Nessa perspectiva, pesquisas em políticas educacionais e curriculares demandam esforços em sua análise, a fim de compreender as influências internacionais, as intencionalidades e o contexto envolvido nos processos de globalização e disseminação de ideias e discursos e os processos de recontextualização do contexto nacional e local.

De acordo com Lopes (2005), o aspecto mais produtivo do conceito de recontextualização para o entendimento das políticas de currículo é a busca de uma constante articulação macro-micro. A referida autora expressa que, além dos conceitos de recontextualização, outros aspectos da teoria têm sido empregados nas pesquisas sobre currículo, tais como: discurso instrucional e regulador, regras de

sequenciação e compassamento, direitos pedagógicos (de realização, inclusão e participação), modelo pedagógico de competência e de desempenho, pedagogias visíveis e invisíveis, modo pedagógico, construção da identidade, alteração e reprodução das estruturas de poder e controle, controle do Estado (incluindo a intensificação desse controle), entre outros.

Dessa forma, o conceito de recontextualização descrito nos estudos de Bernstein será utilizado com objetivo de analisar como se mostra a acessibilidade de pessoas com deficiência, tendo como base as leis que determinam a Educação Inclusiva.

3.8 Currículo: construção e desafios

“Volte, a Lagarta chamou por ela. “Eu tenho algo importante para dizer!” (Carroll, 2011, p. 42).

É importante evidenciar que a pedagogia histórico-crítica tem origem durante a transição entre as décadas de 1970 e 1980, por meio de um processo de construção coletiva, sendo o fruto da colaboração de diversos autores por todo o território nacional. Seu propósito principal é promover e disseminar a luta contra a seletividade, discriminação e depreciação do ensino voltado às camadas populares (Saviani, 2012).

Dessa forma, ao remetermos ao currículo a etimologia da palavra se origina do latim e remete a jornada, caminho e trajetória. Assim, compreendemos o currículo como o produto de uma construção cultural intrinsecamente ligada às experiências em um contexto específico de tempo, espaço e território. O currículo estrutura as práticas educativas em um momento político, social, histórico e cultural particular da humanidade.

Dessa forma, o currículo não se limita a ser apenas um conjunto de diretrizes pedagógicas, regulamentos, conteúdos e abordagens metodológicas; ele emerge do contexto. Esse contexto é caracterizado como um campo de conflito, uma arena de disputa que busca moldar um currículo que esteja alinhado com as aspirações e demandas da época histórica em questão.

Assim, torna-se essencial compreendermos o conceito de currículo, conforme destacado por Moreira e Silva (2006, p. 154): “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...] no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento de identidade”, segundo os autores é por meio do currículo que nossa identidade se molda, por se tratar de: “[...] um artefato social e cultural. [...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder” (Moreira; Silva, 2006, p. 7-8).

De acordo com Silva (2010), a compreensão do currículo deve incorporar as dimensões relacionadas à identidade e ao poder, logo, conforme Bourdieu (2012), ao remetermos a esse cenário, os conteúdos, habilidades e competências oficiais do currículo escolar se tornam uma questão de estratificação social, logo, de capital cultural, econômico e social.

Gonçalves (2012, p.15) destaca que “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Dessa forma, aquilo que “constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Gonçalves, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, Lopes (2006, p. 30) destaca que:

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola (Lopes, 2006, p.30).

Em vista disso, o currículo não se apresenta como algo estático, mas sim de forma flexível e maleável, adaptando-se às características sociais, culturais e no contexto da identidade do seu entorno. Isso ocorre, devido aos processos de subjetivação, considerando os diversos caminhos e itinerários formativos que se desenvolvem ao longo do processo educacional, ou seja, currículo se refere à ação (Sacristán e Pérez Gómez, 1998).

Nessa perspectiva, os autores anteriormente referidos entendem currículo como tudo que está relacionado ao contexto da escola; portanto, a todos os saberes

que são construídos no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltam que o currículo deve ser compreendido como um processo:

[...] que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões (Sacristán; Pérez Gómez, 1998, p. 27).

Nesse aspecto, a fim de discutir o currículo é importante conhecer as teorias que o define e, ainda mais importante do que buscar pela sua definição, seja de fato, compreender o que uma teoria do currículo procura responder. Contudo, uma das questões centrais que qualquer uma das teorias traz, é o direito que todas e todos devem ter ao conhecimento uma vez que “o acesso aos bens culturais e ao conhecimento deve ser orientado por um currículo com foco na formação humana” (Lima, 2007; Silva, 2009; Young, 2014).

Nas instituições de ensino, os/as estudantes procuram pelo conhecimento por meio de ferramentas que propiciem a sua aprendizagem, dessa forma, o conhecimento é um bem comum, recurso compartilhado que deve ser acessível e socializado a toda a humanidade, logo, o currículo é o principal meio de promover essa socialização (Lima, 2007).

Um currículo destinado à educação integral deve apresentar conteúdos e vivências que promovam o desenvolvimento de indivíduos críticos, autônomos e criativos. Esses devem ser capazes de compreender a realidade ao seu redor e contribuir de maneira ética, política e técnica a fim de atender aos interesses sociais e coletivos (Moura, 2007).

Nessa perspectiva, atentando para a multiplicidade de concepções acerca do currículo, bem como a complexidade na sua definição, torna-se evidente expor as três principais abordagens teóricas relacionadas à sua conceituação: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

3.8.1 As teorias do Currículo

De acordo com Silva (2000, p 11), “teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – a precede”. Logo, o currículo surge

antes da teoria, pois esta procura analisá-lo e descrevê-lo. Em sua obra, o autor apresenta as teorias do currículo divididas em: tradicionais, críticas e pós-críticas. Silva (2000), ressalta ainda que, o estudo do currículo é relativamente recente, a partir dos anos de 1920, com seus primeiros registros nos Estados Unidos.

Nesse sentido, uma base teórica do currículo se estabelece por meio da seleção do tipo de conhecimento a ser ensinado e envolve considerações como o que os estudantes precisam saber, bem como, o tipo de indivíduo que se pretende formar e essa decisão é resultado da análise do contexto social, cultural, político e econômico, logo, o que distingue as teorias sobre o currículo, são exatamente essas escolhas, pois, “o currículo é sempre um resultado de uma seleção” (Silva, 2000, p.15).

Considerando a variedade de concepções existentes sobre o currículo e a complexidade em defini-lo, se torna importante a compreensão acerca das três principais correntes teóricas, sejam elas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

3.8.2 Teorias Tradicionais

As teorias convencionais de currículo fundamentam-se em modelos tradicionais, cuja abordagem não busca questionar as instituições educacionais, muito menos os processos envolvidos na configuração da vida social e em sua interação com a elaboração do currículo e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, existe um apagamento em relação as questões culturais, sociais, econômicas e políticas, logo, esse apagamento acaba em um currículo elaborado como uma lista de conteúdos que necessitam ser abordados desprezando as questões sobre a estrutura social, sendo esta, a determinante no que não e do que deve ser ensinado, bem como, o motivo da escolha do que foi selecionado.

Esse modelo de currículo, geralmente, está centrado em questões técnicas e se fundamenta em uma perspectiva industrial, voltada para o controle e supervisão dos indivíduos inseridos no processo educacional. Portanto, podemos afirmar que as teorias tradicionais moldam o currículo conforme os princípios do sistema capitalista, conforme destaca Silva (2010, p. 148):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2010, p.148).

Nesse contexto, destacamos que as teorias tradicionais se desenvolvem conforme os padrões do sistema capitalista, pautando-se no controle, na reprodução e no monitoramento da produção. As discussões referentes ao currículo se deram a partir da década de 1920 e 1930, por meio das reformas promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, com o intuito de rompimento com a escola tradicional, devido as insatisfações com um ensino que visava a reprodução de conteúdos, a fim de transmitir conhecimentos já sistematizados e acumulados pela humanidade (Moreira, 1990). Nesse modelo tradicional, o papel do professor “[...] pode ser resumido como ‘dar a lição’ e ‘tomar a lição’, não se apresentando maiores preocupações em vincular as informações com o contexto social onde o sujeito está” (Eyng, 2007, p. 118).

3.8.3 Teorias Críticas

Na década de 1960, inicia uma série de movimentos sociais que dão origem às teorias críticas do currículo e se fundamentam na crítica ao modelo de currículo centrado na reprodução do modelo fabril.

De acordo com Silva (2010), alguns desses movimentos introduziram uma perspectiva diferente em relação ao currículo, como:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2010, p. 29).

Desses movimentos emergiram as discussões acerca das variadas formas de opressão e colonização do outro, levantando debates sobre os segmentos de marginalização na sociedade, evidenciando a desigualdade social, vindo à tona as questões no currículo escolar, onde prevalecem a cultura, a língua, bem como os conhecimentos que são relevantes as classes economicamente privilegiadas.

Assim, as teorias críticas do currículo emergem como uma alternativa para entender o processo de ensino-aprendizagem, bem como os saberes que permeiam o currículo. De acordo com Silva (2010), essas teorias surgem como um “movimento” tendo em vista a crítica a concepção tecnicista de currículo. Logo, as teorias críticas do currículo partem na insatisfação, ou seja, posicionam-se na crítica dos conhecimentos anteriormente considerados como naturais no currículo, concebido não apenas como conteúdo, competências, objetivos, metodologias etc., mas como uma prática pedagógica associada à dinâmica da vida social, à luta de classes e, consequentemente, vinculada à cultura.

3.8.4 Teorias Pós-Críticas

As teorias pós-críticas são assim denominadas por representarem um progresso das teorias críticas, uma vez que se aprofundam nas discussões sobre currículo, desigualdade social, feminismos, gênero, entre outros temas. Nesse sentido, essas advogam pelo reconhecimento da diversidade humana e da pluralidade cultural, por meio de uma concepção de currículo que discute as diferenças, a alteridade e a identidade.

Nesse contexto, o currículo destaca a urgência de uma formação humana integral, na qual seja viável desenvolver a compreensão da perspectiva social, bem como, o respeito pelas diferenças culturais, sexuais, étnicas, entre outros. Portanto, as teorias pós-críticas se destacam por apresentar uma abordagem mais problematizadora em comparação às teorias críticas, especialmente no que diz respeito aos processos de dominação social. Elas discutem aspectos da opressão e dominação que anteriormente foram negligenciados, como nas relações de poder manifestadas nas distinções étnicas, sociais, culturais, econômicas, étnicas, sexualidade e de gênero (Silva, 2010).

Portanto, é possível afirmar que as teorias pós-críticas expandem as construções realizadas sobre o currículo ao longo do século XX, dando maior destaque à discussão de que o poder não é inerentemente dado e centralizado (Silva, 2010). As teorias pós-críticas argumentam que o poder não é algo imutável sob controle de um indivíduo, grupo específico ou instituição. Logo, o poder é descentralizado e as manifestações das formas de opressão ocorrem nas variadas

micros relações, ou seja, nas esferas de lazer, trabalho, educação, gênero, política, entre outras. Em vista disso, Silva (2010, p. 148) ressalta que “o poder está espalhado por toda a rede social”.

Dessa forma, compreendemos que o currículo também concretiza essas modalidades de opressão, tornando essencial sua análise crítica, uma vez que, esse contexto evidencia a exclusão dos sujeitos historicamente marginalizados no cenário educacional, como pessoas com deficiências, indígenas, negros, a comunidade LGBTQ+ e outros tantos grupos.

Sintetizamos os principais conceitos referentes às teorias do currículo na figura 14.

Figura 14- Resumo dos principais conceitos relacionados às teorias do currículo

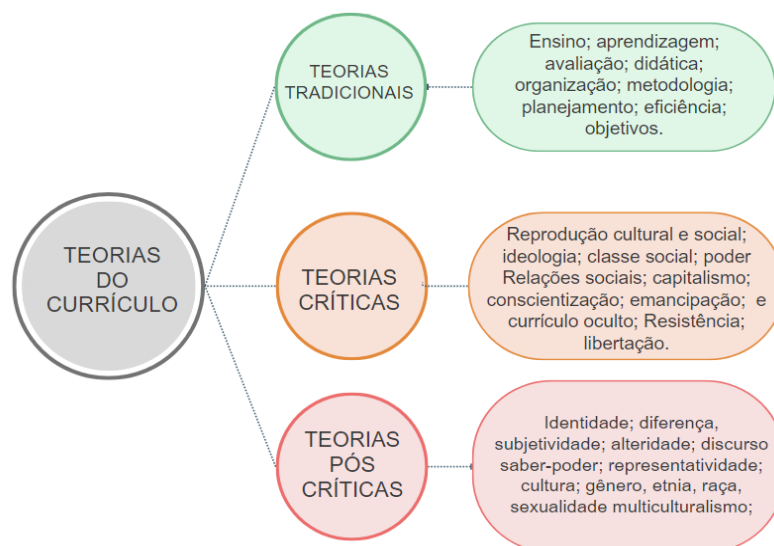


Figura 14: autora, embasado nos escritos de Silva (2000).

Na figura 15, evidenciamos que as teorias tradicionais enfocam os aspectos práticos e executivos, ou seja, o fazer. Contudo, as teorias críticas e pós-críticas destacam as nuances e os motivos subjacentes ao pensamento, o porquê. Dessa forma, podemos destacar que as teorias de currículo revelam e se fundamentam nos conceitos que moldam a percepção da realidade, como a visão do ser humano, da sociedade e da educação. Assim, a seleção dos conteúdos a serem ensinados é guiada pelo modelo de indivíduo e de formação desejados. No próximo capítulo, será apresentado o caminho teórico-metodológico da pesquisa.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA

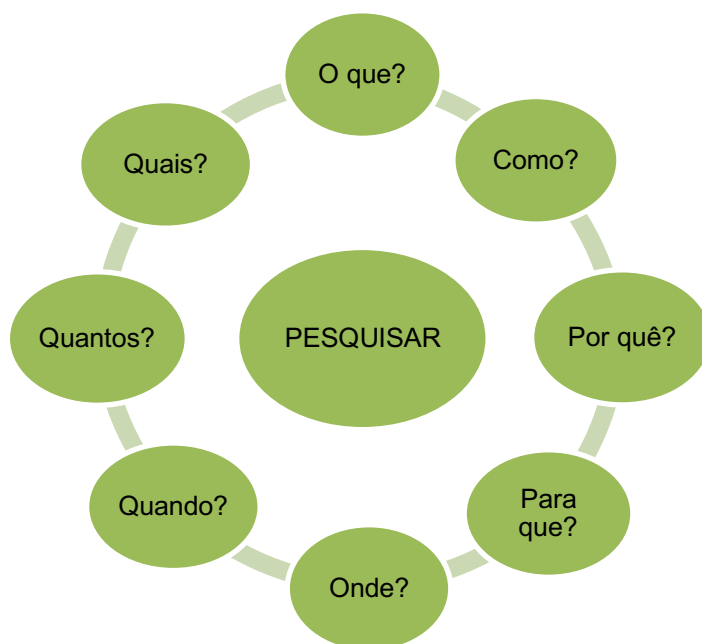
“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? - Isso depende bastante de onde você quer chegar, disse o gato” (Carroll, 2011, p. 86).

As políticas educacionais vigentes que serão pesquisadas são muito recentes, logo, constituem-se em um vasto campo a ser explorado. Para tanto, torna-se necessário estabelecer o caminho a ser trilhado. Bruyne (1991, p. 29) relata que “a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos”, assim, a metodologia consiste em um processo que tem em vista o entendimento do ato investigativo como um todo.

Já a autora Minayo (2002, p.16) sinaliza que a metodologia possui relevância central nas teorias e na construção do conhecimento científico, constituindo-se como o “caminho do pensamento” e a pesquisa pode ser compreendida como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. E, assim, entendida como “uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (Minayo, 2002, p. 16).

Os autores Minayo (1993, p. 23) e Gil (2002, p. 17) afirmam que a pesquisa científica é caracterizada como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A autora relata que a “[...] pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (Minayo, 1993, p.23). Esse processo podemos visualizar na figura 15.

Figura 15- Processo de construção de Pesquisa



Fonte: Adaptado da apostila Metodologia Científica do Núcleo de Pós-Graduação e Extensão da FAVENI (2012).

Observamos, na figura 15, que a pesquisa emerge de vários questionamentos que possuem o objetivo de serem sanados e a metodologia, conforme Thiollent (2005), pode ser entendida como habilidade e conhecimento geral fundamental para orientar no processo de investigação, na seleção dos conceitos, na tomada de decisões, hipóteses, dados e técnicas adequadas.

Tais conjunturas baseiam os alicerces do trabalho científico e são de extrema relevância na identificação da perspectiva epistemológica aplicada pelo pesquisador, pois ela orientará na escolha do método, metodologia e técnicas que serão empregadas em sua pesquisa que serão apresentados ao longo deste capítulo.

4.1 Tipologia da pesquisa

“E se ela estiver louca de atar afinal? Quase que gostaria de ter ido visitar o Chapeleiro, disse Alice a si mesma” (Carrol, 2011, p. 89).

Com o intuito de traçar o caminho a ser trilhado nesse projeto são necessários adotar procedimentos sistemáticos e, de acordo com Richardson (1999) o método em pesquisa que, geralmente constitui-se nessa seleção a fim de apresentar e explicar os fenômenos, logo, essa escolha precisa ser pertinente ao tipo de estudo que será realizado.

Dessa forma, para a operacionalização da pesquisa, a presente proposta de projeto sobre a acessibilidade curricular pedagógica e inclusão-inovadora em cursos de licenciatura, trata-se de uma pesquisa qualitativa ancora-se em Gil (2002), uma vez que, considera-se que existe uma relação entre a realidade e o sujeito, pois, se estabelece uma conexão intrínseca entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito e essa, não pode ser demonstrado em números, logo, a interpretação dos fatos e a atribuição de significados tornam-se essenciais neste processo. Minayo (2008) salienta que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação. A autora salienta que durante a investigação científica se reconhece a complexidade do objeto de estudo e assim, revemos com criticidade as teorias sobre as temáticas, estabelecendo conceitos pertinentes e relevantes, utilizando técnicas de coleta de dados apropriadas e, finalmente, se analisa o material de forma específica e contextualizada, logo, optou-se pelo método qualitativo pela busca da qualidade da pesquisa.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva-exploratória, pois, conforme Gil (2002, p. 41), “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, visto que este estudo possui o intuito investigar como a política atual curricular de formação de professores/as, no que se refere à acessibilidade pedagógica e à perspectiva inclusivo-inovadora, interpela os cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Dessa maneira, torna-se imprescindível a compreensão e averiguação dos fatos, ou seja, quais as intencionalidades, o contexto e o que está sendo implementado a fim de estabelecer a acessibilidade pedagógica à luz da Teoria Sociológica de Bernstein.

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa documental, definida por Gil (2008, p. 51) como um tipo de pesquisa que “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa documental utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não sofreram tratamento analítico. Os documentos que serão analisados podem ser antigos ou atuais, a fim de serem utilizados com o objetivo de contextualização histórica, cultural, social e econômica de um lugar ou grupo de pessoas, ou seja, um determinado momento da história. Neste trabalho serão explorados documentos recentes e atuais tais como: a BNCC, BNC-Formação Inicial, Resolução CNE/CP nº 04/2024, juntamente dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Ciências de Natureza da UNIPAMPA dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas, uma vez que, também compõem essa Ciência.

Cabe destacar que, no artigo publicado⁷, a partir de parte da presente pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), a qual compreende três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, como expresso por Oliveira e Mello (2024, p. 3).

4.2 Etapas da pesquisa

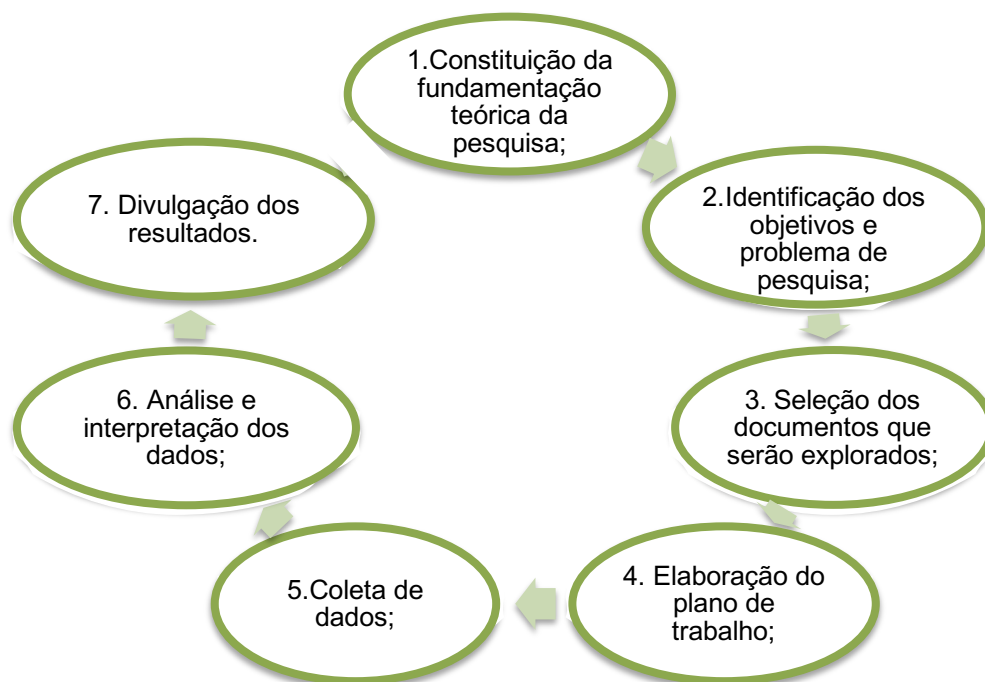
*“Não sei como é que ela vai terminar a história, se não a começa, pensou Alice”
(Carrol, 2011, p. 128).*

As etapas da pesquisa apresentam estruturas flexíveis e devem ser elaboradas de tal forma que sejam reconhecidas suas características investigativas e o rigor com que as pesquisas foram conduzidas. Ressaltamos que esse processo não é rígido, pois durante sua trajetória, a elaboração de teorias e a construção do conhecimento ocorrem em todas as etapas, em razão das características desse tipo de pesquisa. Cabe destacar que todas as etapas devem estar de acordo com a escolha da pesquisadora, sendo a partir dessa tomada de decisões, que

⁷ Artigo publicado: OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. **Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (des)caminhos da educação inclusiva.** Rev. Bras. Ed. Esp., Dourados, v.30, e0061, p.1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zMNBpMX6nJG77XnR7cpJRyQ/abstract/?lang=pt>

fundamentam o tema e os procedimentos que serão definidos no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, a sequência com as etapas do desenvolvimento de pesquisa para o presente estudo é apresentada na figura 16.

Figura 16- Etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: autora (2023).

Constitui-se, assim, os passos da pesquisa conforme a figura 16:

1) Constituição da fundamentação teórica da pesquisa: trata-se da busca por teses, dissertações e artigos relevantes às temáticas deste estudo. Destacamos que nesse primeiro movimento foram utilizados os seguintes descritores: inovação pedagógica, inovação na Educação, inovação educacional, acessibilidade, inclusão na Educação, Educação inclusivo-inovadora;

2) Identificação dos objetivos e problema de pesquisa: foi delimitado o objetivo geral e a fim de dar conta de respondê-lo, os objetivos específicos, bem como problema de pesquisa;

3) Seleção dos documentos que serão explorados;

4) Elaboração do plano de trabalho;

5) A Coleta de dados;

6) Análise e interpretação dos dados;

7) Divulgação dos resultados: Fase de retorno dos resultados da pesquisa. Os resultados também deverão alcançar o público externo por meio de submissão a eventos, congressos, conferências e publicações científicas (Thiollent, 2009).

Com essas referências teórico-metodológicas, por meio do caminho delineado, será possível responder ao problema norteador desta pesquisa, que consiste em compreender: **“Em quais aspectos a política curricular (BNCC e BNC-FI) interpela os cursos de formação de professores/as da área de Ciências da Natureza no que se refere à acessibilidade pedagógica e na perspectiva inclusivo-inovadora?”**

Desse problema de pesquisa, emergem as seguintes categorias de análise, que se destacam *a priori*:

- 1) Inclusão Educacional;
- 2) Acessibilidade;
- 3) Inovação Pedagógica;
- 4) Competência.

Entendemos que esta tese trata de temas relevantes para os estudos na Educação, uma vez que tais questões acarretam a qualidade e equidade no processo ensino-aprendizagem dos/as futuros/as docentes e dos/as discentes com deficiências, por intermédio da pesquisa documental, sendo essa uma tentativa, por meio das atuais políticas curriculares, de estabelecer a articulação entre a construção de conhecimentos desejada à ação educativa.

4.3 Análise dos dados - Análise Textual Discursiva (ATD)

“A melhor maneira de explicar é fazer, disse o Dodo a Alice” (Carroll, 2011, p. 40).

A análise e interpretação dos dados ocasiona em um momento extremamente importante para os pesquisadores, pois, serão desenvolvidos os procedimentos analíticos da pesquisa. Logo, após a produção de dados, apresenta-se a fase seguinte que consiste nessa análise e interpretação. A análise possui a finalidade de organizar e sumariar os dados para que seja possível identificar de forma clara as respostas ao problema de investigação. A interpretação constitui-se na procura do

sentido mais amplo das respostas, o que é feito por meio de sua conexão a conhecimentos construídos anteriormente (Gil, 2002, p. 168).

Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com a intencionalidade de compreender os fenômenos e discursos a partir da leitura, síntese, análise, descrição e interpretação de materiais textuais produzidos ao longo da pesquisa foi definida a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise.

A ATD possui o intuito de compreender o discurso e sua relação com o contexto social e histórico em que é produzido. Essa abordagem se concentra na análise do uso da linguagem em diferentes tipos de textos, com o objetivo de identificar os processos de construção de sentido e as relações de poder presentes nas práticas discursivas.

Para a realização desse tipo de análise, emerge a necessidade de buscar uma postura em uma perspectiva crítica, que considere a linguagem como uma forma de ação social e que leve em conta as diferentes posições e perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo discursivo. Além disso, é preciso levar em conta o contexto histórico e social em que o discurso é produzido, bem como as relações de poder que permeiam essa produção.

Dessa forma, a análise textual discursiva pode ser uma ferramenta valiosa para a compreensão de diferentes tipos de textos, como discursos políticos, documentos oficiais, jornalísticos, publicitários, entre outros, permitindo uma análise crítica e reflexiva das práticas discursivas presentes na sociedade.

Destacamos que a escolha pela ATD se dá em razão de que, durante o seu processo o ato de descrever e interpretar são concomitantes; de acordo com Moraes (2003) esses elementos são desenvolvidos em conjunto e integram parte do esforço de compreensão de um fenômeno investigado, ou seja, trata-se de processos que se complementam, como redes a fim de dar sentido e significado, não permanecendo tão rígidos e, assim, reiniciar-se a todo e qualquer momento do processo analítico (Moraes, 2016). Moraes e Galiuzzi (2013) destacam que esse método guia a análise do material tendo em vista os procedimentos: a) Leitura e Organização; b) Desconstrução dos textos; c) Unitarização dos excertos; d) Categorização das unidades de significado; e) Escrita de Metatexto (Moraes; Galiuzzi, 2013).

Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33) destacam que a ATD se propõe à "compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados", uma vez que "toda leitura já é uma interpretação; não existe uma

leitura única e objetiva". Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto", assim, possibilita por meio de diferentes visões e categorias, analisar a partir de referenciais e teorias distintas.

Nessa perspectiva, a ATD se estrutura por meio de um processo cíclico, a partir de três etapas, sejam elas:

1) Desmontagem dos textos ou unitarização: é uma técnica que consiste em dividir o texto em unidades menores para examinar cada uma delas separadamente. Essa técnica é, especialmente, útil para lidar com textos mais longos e complexos, permitindo que possamos examinar cada parte do discurso de forma mais detalhada e cuidadosa. Na desmontagem dos textos, procuramos identificar as unidades significativas do discurso, como frases, períodos, parágrafos, ou mesmo palavras ou expressões específicas. Cada unidade é então analisada individualmente, levando em consideração seu contexto, significado e função no texto como um todo.

A unitarização objetiva compreender como o discurso é construído e como as diferentes partes se relacionam para criar o sentido geral do texto. Além disso, possibilita que sejam examinados minuciosamente os aspectos formais e linguísticos do texto, como o uso de metáforas, ironia, ambiguidade, entre outros recursos retóricos que podem afetar a interpretação do discurso, ou seja, "implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados" (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33). Os autores relatam a necessidade do cuidado em ser preservado o contexto de onde o fragmento foi retirado. Nesta etapa, a atenção deve se voltar aos detalhes e nas partes componentes dos textos, pois trata-se de uma fase de decomposição totalmente necessária a análise. Logo, da desconstrução dos textos emergem as unidades de análise, também denominadas de unidades de significado ou de sentido, que devem receber títulos, e esses representarão a ideia principal da unidade e código, com o intuito de identificar seu texto de origem e a sua localização dentro do texto (Moraes; Galiuzzi, 2016).

2) Estabelecimento de relações ou categorização: compreende a construção de relações entre as unidades de análise, por meio de um processo recursivo de leitura e comparação, culminado em conjuntos com elementos semelhantes, então emergem as categorias que devem ser nomeadas, definidas e aperfeiçoadas no processo. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 100), podemos afirmar que:

[...] a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão de fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 100).

O estabelecimento de relações ou categorização é empregado na ATD a fim de identificar as conexões entre as diferentes partes do discurso, envolvendo a classificação das unidades textuais em categorias ou grupos, com base em sua função e significado no texto como um todo.

Dessa forma, categorizamos as ideias principais, os argumentos, as evidências, as digressões, as ironias, as metáforas, as referências culturais, entre outras unidades textuais. Cada categoria pode ser examinada separadamente, com o objetivo de identificar como elas contribuem para a construção do sentido geral do texto.

A categorização auxilia na identificação das principais características do discurso e a compreender como elas se relacionam entre si. Além disso, permite comparar o discurso com outros textos semelhantes e avaliar como ele se encaixa em um contexto mais amplo, como o discurso público ou a cultura mais ampla em que ele está inserido. Dessa maneira, podemos destacar que o estabelecimento de relações ou categorização é uma técnica que possibilita entender a estrutura e a função do discurso, bem como a avaliar como ele pode influenciar as percepções e as ações dos sujeitos.

3) Comunicação ou produção de metatextos: Nesta etapa, é evidente uma nova compreensão global, alcançada graças ao envolvimento intenso nas fases anteriores. O objetivo atual é gerar um metatexto descritivo e interpretativo, que utiliza as categorias estabelecidas anteriormente. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), o uso habilidoso dessas categorias para organizar a escrita é uma maneira eficaz de obter descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados. Moraes e Galiuzzi (2007, p.32) destacam também que "a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos".

Destacamos que a metodologia utilizada será o ponto de partida para a análise dos dados. A partir da unitarização e categorização, será possível visualizar o *corpus* da pesquisa dividido em categorias, que serão a base para a análise

teórico-metodológica das políticas educacionais abordadas neste estudo. Logo, serão também utilizadas a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992) e a Teoria Sociológica de Bernstein (1996), a fim de dar origem aos metatextos.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados encontrados por meio da Análise Textual Discursiva e a construção dos metatextos.

5 ANÁLISE DE TEXTOS DA POLÍTICA CURRICULAR: ENTRELAÇAMENTOS ANALÍTICOS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE BERNSTEIN

“Nesse momento, o Coelho Branco assoprou três vezes a trombeta e a seguir desenrolou o pergaminho, lendo o que se segue [...]” (Carroll, 2011, p. 107).

Neste capítulo, apresentamos os textos da política curricular nacional que foram analisados e as discussões realizadas ao longo de nossa pesquisa, sendo eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores (BNC-FI), Resolução CNE/CP Nº 4/2024 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciaturas atreladas à área de Ciências da Natureza, na modalidade presencial, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

5.1 Processo da construção de políticas educacionais e curriculares no Brasil

“Você já adivinhou a charada? Disse o Chapeleiro. Não, desisto, respondeu Alice e perguntou: Qual é a resposta?” (Carroll, 2011, p. 95).

A concepção de uma base comum curricular em nosso país está prescrita no artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a ideia de uma formação básica comum por meio de conteúdos mínimos fixados. O Art. 210 da Constituição federal de 1988 (Brasil, 1988) prescreve que devem ser garantidos conteúdos mínimos para formação básica comum para o ensino Fundamental.

Chegamos a esses aspectos da política educacional percorrendo um caminho, que de acordo com Marchelli (2014), pode ser identificado a partir da LDB nº 4.024/1961, que estabeleceu quatro orientações curriculares gerais que se mantiveram ao longo dos anos, sejam elas: a) disciplinas obrigatórias, b) disciplinas

optativas, c) currículo mínimo e d) base comum. O documento delimitava um currículo mínimo para o ensino superior, estabelecendo condições legais para o seu funcionamento e desenhava uma estrutura curricular para os outros níveis.

Segundo Marchelli (2014), em 1968, o Governo Federal promoveu a reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) por meio de uma intervenção curricular, sendo que a mudança significativa, pela sugestão dos militares, ocasionaria em um currículo básico para os cursos superiores com o intuito de sanar os déficits de aprendizagem da educação básica.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, o governo militar instituiu um currículo nacional mínimo para a educação básica, conforme destaca Marchelli (2014):

O Artigo 4º dessa Lei (BRASIL, 1971) estabeleceu que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. Caberia ao Conselho Federal de Educação fixar “para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude” (BRASIL, 1971, Art. 4º, § 1º, inciso I). Aos Conselhos de Educação de uma forma geral caberia estabelecer, “para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada” (BRASIL, 1971, Art. 4º, § 1º, inciso II) (Marchelli, 2014, p. 1502).

Da Lei 4.024/1961 à Lei nº 5.692/1971, imposta pelo Governo Militar, visualizamos a determinação de orientações curriculares realizadas tanto pelo Governo Federal quanto pelos conselhos federal e estaduais de educação. Com a extinção do Governo militar, a partir dos anos 1980 e 1990, observamos a mudança neste panorama, uma vez que, tanto os estados quanto os municípios construíram suas políticas curriculares, insurgindo ao currículo nacional mínimo obrigatório determinado pelo Governo militar (Silva; Alves Neto; Vicente, 2015).

Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, em 1988, a Constituição Federal se organizou de forma que os estados e municípios passaram a ser relativamente mais autônomos. Assim, as políticas educacionais e curriculares movimentaram-se de forma a serem negociadas e pactuadas com a União.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, o processo de descentralização das políticas educacionais e curriculares deu prosseguimento ao permitir que os estados e municípios, conforme o art. 10, tivessem a possibilidade de constituir e desenvolver o seu sistema de ensino (Brasil, 1996). Em seu art. 26, é

sinalizado a proposta de uma base nacional comum aos currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Após a LDB 9.394/1996, nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2003), temos a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1997), para os anos finais do ensino fundamental (Brasil, 1998), para a Educação Especial denominado de Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares (1998) e para o ensino médio (Brasil, 1999). O documento introdutório dos PCNs afirmava que a sua função era “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros [...]” (Brasil, 1997, p. 10), mesmo que foram declarados pelo CNE como não-obrigatórios, por não terem sido desenvolvidos de forma colaborativa entre a União, os estados e os municípios. Os PCNs ocasionaram inúmeras críticas dos especialistas em razão da organização dos currículos não levarem em consideração a diversidade, bem como as diferentes realidades do povo brasileiro e preocupar-se com o “adestramento ao sistema de produção capitalista” (Chaddad, 2015, p. 01).

Ainda em relação aos PCNs, esses possuem um volume específico dentro de seus cadernos que trata das “Adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, implementado no ano de 1998, indicando que o documento “focaliza o currículo como ferramenta básica de escolarização” (Brasil, 1998, p. 15), aponta ainda que está “organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e ação docente” (Brasil, 1998, p. 31). Em relação às adaptações curriculares, essas são compreendidas como “estratégia e critérios de atuação docente” (Brasil, 1998, p. 15). Nesse caderno em específico são encontradas orientações e informações para as professoras e professores, com o intuito de nortear as adaptações do currículo das componentes curriculares observando as singularidades de cada estudante com deficiência. Essa reflexão sobre as práticas educacionais e pedagógicas dos/as professores/as, no documento, possuem o intuito de contribuir para sua atuação profissional e facilitar o processo inclusivo dos/as estudantes com deficiência, com ênfase na adaptação dos conteúdos às suas potencialidades, como podemos visualizar em seu texto:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar (Brasil, 1998, p. 13).

Cabe destacar que o documento indica dez objetivos do ensino fundamental, relacionados ao desenvolvimento dos estudantes ao longo dessa trajetória, e dois deles são diretamente vinculados à perspectiva inclusiva, sejam eles:

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 07).

Ao analisar os objetivos do PCN da Educação Especial percebe-se que se referem a adaptação do currículo a fim de sugerir e possibilitar os docentes e a escola trabalhem com um olhar inclusivo. Tais adaptações são sugeridas a fim de constituírem um espaço de construção do conhecimento, que se leve em conta os diversos tempos e desenvolvimento dos/as estudantes, e assim, propiciar a interação no caráter social no âmbito escolar ao vivenciar a diversidade presente em sala de aula, bem como, o enriquecimento social, por meio de um currículo que possa ser ofertado com atividades e conteúdos contextualizados, que levem em conta suas potencialidades.

Outro aspecto importante de ser evidenciado pelo documento em questão é a apresentação de sugestões e medidas para a adaptação e acesso ao currículo, por meio de objetivos complementares, instrumentos avaliativos, procedimentos didáticos, organização diferenciada da sala de aula, entre outros.

Contudo, não podemos deixar de refletir que essas alternativas foram construídas e sugeridas por pessoas que, por muitas vezes, não conhecem a realidade das escolas, mas, como ressaltado no documento, tratam-se de adaptações que todos/as os/as envolvidos/as nas instituições podem utilizá-las e

adequá-las a fim de construir um espaço/território que preconiza a educação para todos/as. Não são apenas essas ações que tornam a escola inclusiva de fato, mas propicia a reflexão-ação que promovam conceitos e saberes inclusivos. O PCN da Educação Especial admite as dificuldades enfrentadas pelas escolas e docentes para o atendimento de necessidades especiais e estudantes com deficiência e reconhece que a adaptação e flexibilização do currículo, por muitas vezes, são insuficientes para a superação de limitações e barreiras reais dos/as estudantes com deficiência. São descritas e compreendidas como ferramentas que podem possibilitar, favorecer ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

Conforme Oliveira, Souza e Perucci (2018), no ano de 2003, após a posse do Governo do PT, iniciou-se um novo ciclo político no Brasil por meio dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Em 2013, ocorreu a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Segundo Silva, Alves Neto e Vicente (2005), a principal diferença a ser destacada entre os PCNs e as DCNs seria o público-alvo das políticas curriculares, isto é, um olhar maior para os direitos de aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Os autores mencionados destacam que esse é período de grandes avanços na política educacional, marcado por programas de formação inicial e continuada, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, estabelece 20 metas a serem alcançadas em 10 anos, ou seja, teve seu término no ano passado (2024). Nele eram previstas em algumas de suas estratégias, a contemplação da BNCC, conforme podemos visualizar no texto da estratégia 2.2 da meta 2: “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (Brasil, 2014, p. 51).

5.1.1 Base Nacional Comum Curricular

*“E de que serve um livro, pensou Alice, sem desenho ou diálogos?”
(Carroll, 2011, p. 13).*

As políticas educacionais e curriculares mais vultosas, historicamente em nosso país, emergem das decisões em âmbito federal e são pactuadas⁸ com os estados e municípios, em grande parte devido aos recursos necessários a fim de financiar as políticas, programas, ações, projetos, entre outros. Cabe destacar que o Congresso Nacional, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) são as instâncias decisórias nas políticas educacionais que concernem sobre os estados e municípios.

Nessa perspectiva, foi construída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil” (Brasil, 2018, p. 7), ou seja, referencial curricular nacional obrigatório para a Educação Básica, que têm por objetivo “orientar”, partindo do Governo Federal, os referenciais curriculares para os estados e municípios do Brasil.

O documento em questão foi assinado pelo ministro da Educação José Mendonça Filho (maio de 2016 a abril de 2018), em uma parceria firmada e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que referencia este ato como uma enorme inovação na Educação, ao anunciar que “[...] o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (Brasil, 2018, p. 5), ao enaltecer a valorização da pluralidade, da diversidade, a modernização, a democratização do conhecimento e a homogeneização:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2018, p. 5).

⁸ Com o fim da Ditadura Civil-Militar no período 1964-1985, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à pactuação foi alcançado. A pactuação é o processo de estabelecer um acordo ou um pacto entre duas ou mais partes, com o objetivo de definir termos e condições para alcançar um objetivo comum. A pactuação é uma prática comum em diversos contextos, como em negociações comerciais, políticas, sociais e pessoais (Brasil. Ministério da Educação, 2020, s/n).

Os autores Silva, Alves Neto e Vicente (2015, p. 331) relatam a construção da BNCC em um processo mais amplo, ou seja, até o golpe no governo da presidenta Dilma Rousseff, era evidente a busca pela criação e ampliação de espaços com maior participação nas decisões que influenciariam na construção de políticas educacionais e curriculares no Brasil.

Nessa perspectiva, percebemos a importância de conhecer o contexto, os atores, bem como as intencionalidades na construção de uma política de Estado, uma vez que em seu processo de elaboração e implementação perpassam por uma longa duração e, em um Estado democrático como o nosso país, as políticas educacionais são um campo de disputa pela diversidade da estrutura social do Brasil (Silva; Alves Neto; Vicente, 2015).

Conforme Silva, Alves Neto e Vicente (2015, p. 331):

A BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos. É uma ação pública que se configura nas interações entre atores locais e nacionais, centrais e periféricos, públicos e privados [...]. É isso que a qualifica como mais uma peça nos embates para a constituição de uma democracia no Brasil, para a configuração de um Estado democrático a partir da sociedade diversificada, desigual, fragmentada, cindida e dividida. O grande desafio é, realmente, criar a democracia e “algo comum” dentro dessa diversidade. Uma ação política fundamental de “algo comum” é a criação de arenas decisórias ampliadas para as políticas educacionais e, dentro delas, o currículo. Essa é uma das demandas da configuração dos governos e dos Estados democráticos. As arenas decisórias ampliadas da educação, criadas desde 1988, são uma novidade recente na política brasileira (Silva; Alves Neto; Vicente, 2015, p. 331).

Destacamos as vivências no período dos quatro anos (2019-2022), do governo Jair Bolsonaro, em que o fascismo, o autoritarismo, as desigualdades se elevaram, sendo extremamente importante a busca pelas memórias democráticas e, por conseguinte, exaltar a transparência e participação de todos/as envolvidos/as no processo de construção de políticas educacionais e curriculares.

De acordo com Santos Filho, Barroso e Sampaio (2021), em junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Nesse, por meio da Portaria nº 592 de 2015, foi formada a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Tal comissão foi composta por 132 especialistas que elaboraram a primeira versão da BNCC. Segundo Silva, Neto e Vicente (2015), foi apresentada uma estrutura organizada por ano/série e por área do conhecimento,

bem como objetivos de aprendizagem. A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015, também encaminhada aos estados e municípios a fim de que estes enviassem ao MEC seus referenciais curriculares.

Após os debates e as contribuições, a segunda versão da BNCC foi elaborada e entregue pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação e à Undime, em 2016, e assim, se deu início uma nova etapa de debates nos âmbitos estaduais, municipais e no Distrito Federal.

Na mesma época, em maio de 2016, foi aprovado pelo plenário do Senado Federal o processo de *impeachment* e, por conseguinte, foi realizado o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, sendo que, nesse mesmo dia, Michel Temer, vice-presidente, assumiu de forma interina a presidência do Brasil. Logo, sucedeu-se uma série de rupturas nos ministérios por meio de afastamentos, desligamentos e novas nomeações, sendo que, este fato, acarretou enormes mudanças também no Ministério da Educação. Em decorrência dessa nova formação do ministério em questão, a equipe de 132 pessoas, reduziu-se significativamente para 22. Cabe destacar que de acordo com Santos Filho, Barroso e Sampaio (2021), em agosto de 2016 já se iniciou a elaboração da 3ª versão da BNCC, culminando em sua entrega em abril de 2017, como podemos visualizar na figura 17.

Figura 17- Processo de elaboração da BNCC



Fonte: autora (2023).

Verificamos, na figura 17, que a primeira versão da BNCC, em de 2015, contou com 12 milhões de contribuições na consulta popular; a segunda, em 2016, com 9 milhões de contribuições por meio de seminários estaduais e, ao chegar na sua terceira versão, recebeu contribuições de professores/as, especialistas e associações científicas entre os meses de janeiro a março de 2017, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC em dezembro desse mesmo, por meio da Portaria nº 1570. Entretanto, a aprovação deu-se somente nas duas primeiras etapas da Educação Básica: educação infantil e ensino fundamental, separando da terceira etapa: o ensino médio. Várias críticas a essa fragmentação surgiram de entidades educacionais e científicas. No início de 2018, o Ministério da Educação enviou ao Conselho Nacional de Educação a versão atual da BNCC incluindo a última etapa da Educação Básica. Contudo, a última e atual versão desencadeou uma série de questionamentos, inquietações e inúmeros desafios quanto à sua implementação nas escolas, bem como, diversos autores/as da área têm dedicado seus estudos a modo de analisar seus aspectos no campo de currículo. Todavia, há certa escassez em trabalhos dedicados a estudar a Educação Especial e Inclusiva, bem como a acessibilidade na BNCC.

A BNCC atualmente é o referencial normativo, nacional, obrigatório para a adequação dos currículos da Educação Básica, impondo os objetivos e as temáticas que se estabelecem como importantes para o desenvolvimento das competências gerais descritas no documento, homogeneizando o conhecimento ao ser abandonado as especificidades regionais e locais dos/as estudantes e o contexto das escolas localizadas nas mais diversas regiões do Brasil. Assim, o documento normativo institui como competência “[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), ou seja, numa ótica tecnicista, monetarista por meio de uma visão economicista ao se referir ao mundo do trabalho e deixar de lado o preparo para a vida.

Na figura 18, a BNCC está dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como estruturada e organizada por meio de competências gerais que “[...] devem ser desenvolvidas ao longo de cada etapa[...]

e por “[...] toda a Educação Básica” (Brasil, 2018).

Figura 18- Estrutura Geral da BNCC

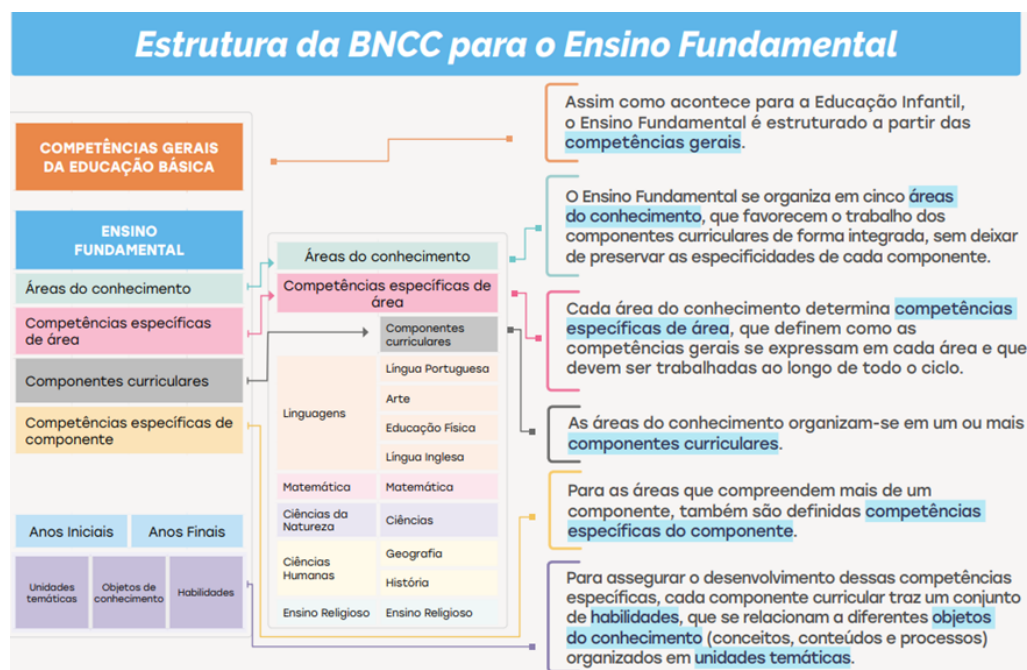


Fonte: Extraído da BNCC, p. 24.

Nessa figura, observamos que a BNCC na Educação Infantil se estrutura em três pilares, sejam eles: 1) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; 2) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e 3) Campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na etapa do ensino fundamental, a BNCC se estrutura em cinco áreas do conhecimento, sejam elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas por sua vez, dividem-se em componentes curriculares, conforme podemos visualizar na figura 20.

Figura 19- Organização geral da BNCC para o Ensino Fundamental



Fonte: Extraído de Entendo a Estrutura da BNCC⁹ (2019, p.10).

Cabe destacar que os componentes curriculares (figura 19), estão divididos em unidades temáticas, estabelecidas por ano/ciclo de aprendizagem. Ressaltamos que cada unidade temática possui seu conjunto de objetos de conhecimentos que se relacionam às habilidades específicas de cada ano/ciclo. Dessa forma, sob a perspectiva desse documento, essas unidades temáticas devem ser apreciadas como “continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização”.

Ainda na perspectiva do documento em tela, são dez as competências gerais que devem ser atingidas, que podem ser visualizadas na figura 20.

⁹ Disponível em: <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/06/infografico-entendendo-a-estrutura-da-bncc.pdf>

Figura 20- Competências Gerais da BNCC



Fonte: Extraído do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>

Ao analisarmos a figura 20, que apresenta uma síntese das competências gerais da BNCC, concordamos com Oliveira (2020, p. 39) ao afirmar que a BNCC “[...] preconiza que os conteúdos escolares estejam subordinados ao desenvolvimento das competências, indicando o conhecimento como somatório das habilidades que os estudantes devem deter para que sejam capazes de aplicá-lo no seu cotidiano [...]”, cabendo destacar que essa intencionalidade não está relacionada à Educação como forma de transformação social, mas sim, como “adaptação aos interesses do mercado”. Essa indicação corrobora com Marsiglia, Machado e Lima (2017, p. 118):

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (Marsiglia; Machado; Lima, 2017, p. 118).

Nessa perspectiva, compreendemos que a BNCC objetiva a padronização dos/as estudantes, refletindo os interesses da classe empresarial. Essa intencionalidade diverge dos objetivos da escola pública na garantia de uma formação emancipatória. Essa constatação vai ao encontro com a afirmação de Dias (2017, p.46) ao relatar que os/as estudantes “[...] possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagens distintas e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes”. Nessa mesma ótica, Gomes (2007) relata que somos seres em desenvolvimento, atravessados por diferentes contextos, idade, interesses, entre outros, logo, sendo a Educação um processo constituinte, essa não pode limitar, naturalizar e/ou padronizar os/as atores/as envolvidos/as.

Dessa forma, salientamos a afirmação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2017), ao anunciar que a BNCC representa um retrocesso para a educação, uma vez que, emerge a necessidade de refletir até que ponto o interesse político e industrial deve fazer parte das práticas escolares. Ressaltamos que a BNCC foi apresentada pelo Governo Federal como uma ação em prol da melhoria da educação, embasada na garantia da igualdade e equidade, o que diverge da forma como se estrutura, uma vez que, conforme Oliveira (2020):

[...] o processo por si só ignora questões que afetam a Educação, como: a capacitação e formação aos professores; as condições de recursos e estrutura das escolas, bem como, políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Para estudantes com deficiências, bem como aos estudantes sem deficiências, é importante a associação dos conteúdos explorados à prática [...] É importante ressaltar que BNCC baliza os sujeitos e seus direitos à educação uma vez que, o documento determina em sua maior parte, um panorama restrito de concepção de educação básica, onde, são determinadas etapas e tempos para a oferta de determinada aprendizagem. Observa-se que não há espaço para seja explorado os aspectos étnico-culturais tão ricos e diversos que são encontrados no ambiente escolar e assim possibilitar o conhecimento e o respeito às culturas que trazem consigo os estudantes, dessa forma, verifica-se que o currículo proposto tem por objetivo a homogeneização, pois, parte da elaboração de uma proposição comum, onde é omitida a valorização da diversidade (Oliveira, 2020, p. 40-41).

Nessa perspectiva, ao avistarmos a Educação para a diversidade, a fim de promover a igualdade e equidade a todas e todos, torna-se importante a reflexão na possibilidade da criação de um ambiente escolar que estimule a construção de saberes e significados por meio das conexões estabelecidas entre as vivências

dos/as estudantes e a importância das teorias relacionadas às componentes curriculares, ou seja, vincular às experiências do cotidiano e às peculiaridades da vida real, que propicia a possibilidade da consciência do mundo que os/as cerca, para além do mundo do trabalho, ou seja, para a construção e preparação para a vida.

Nesse sentido, emerge a necessidade de compreendermos os/as atores/as envolvidos/as e as influências que atuaram na sua construção, para tanto, será explorado a seguir, a BNCC sob a abordagem do Ciclo de Políticas, bem como, a luz da Teoria Sociológica de Bernstein.

5.1.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a análise da Abordagem do Ciclo de Política e à luz da Teoria de Bernstein

*“Ou aquilo era muito fundo ou ela caía muito devagar, pois a menina tinha muito tempo para olhar ao seu redor e para desejar saber o que iria acontecer a seguir”
(Carroll, 2011, p. 6).*

Neste subcapítulo analisaremos a constituição da BNCC ancoradas na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), a partir de três contextos: o da influência da política, o da produção do texto da política e o da prática da política.

Na criação da BNCC, no contexto de influência da política, fica evidente um cenário de divergências, com diferentes concepções e interesses em disputa. De um lado, educadores/as e intelectuais defendiam a educação como direito social, de outro, grupos com interesses mercadológicos buscavam moldar a educação para atender às demandas do mercado.

No contexto da produção do texto da política, a BNCC chega nas escolas como um documento normativo, ao apresentar um currículo em torno de competências e habilidades, pressionando as escolas a responder como uma lógica de qualidade, mensurada por índices de desempenho herdados do mercado. Logo, fica evidente a espera por eficiência a fim de atingir a suposta qualidade. Cabe

lembrar que a construção da BNCC traz em sua descrição que ela não nasce de forma eventual, mas sim de uma previsão instituída pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, que menciona: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores naturais, artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Logo, a ideia de que é necessário fixar conteúdos que assegurem uma formação comum.

A vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciou em 2019, se mantendo inalterada mesmo com a mudança de governo. Este documento define competências que devem orientar a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas de Educação Básica, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Essa normativa se solidifica ao ser apontada por ser uma demanda do sistema político de educação, bem como, por ser prevista em documentos legais: Constituição Federal (1988), a LDB (1996), as DCNs (2009) e o PNE (2014).

Em vista disso, Ball (2001, p.102) alerta para a importância da análise das políticas educacionais:

[...] é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e textos (Ball, 2001, 102).

Ball (2001) adverte quanto às políticas advindas de bricolagem e observa a adoção de modelos curriculares de outros países, evidenciando a subordinação do currículo às normativas econômicas, uma vez que a BNCC se fundamenta em políticas já estabelecidas no sistema educacional, buscando concretizar as diretrizes do PNE, que exigem a melhoria da qualidade da educação e a conclusão das etapas de ensino dentro dos prazos previstos.

Ao ser aprovada a BNCC compreendemos o que estava por trás e em jogo nessa arena de disputa. A normativa se estabelece com o discurso de melhoria na educação, com o objetivo de concretizar o que já estava previsto nas políticas anteriores. Nesse cenário, observamos uma série de constrangimentos em relação

aos que resistem e discordam, por ter características de um currículo nacional, bem como pela ótica mercantil nela evidenciada.

Ao remetermos ao currículo, cabe destacar que na elaboração de seu texto, não se encontra uma definição ou posicionamento, mas seu cerne é voltado a competências, objetivos e conteúdos, com foco no tecnicismo, na busca pela eficiência e eficácia, ou seja, fica claramente indicada a formação do indivíduo como mão de obra disponível para o mundo do trabalho.

A promulgação da BNCC gerou tensões no meio acadêmico, com entidades como a ANPED (2017), que criticou a ausência de discussões sobre diversidade, a centralização curricular, inclusive destacando as comparações com o modelo australiano. Essa articulação de um currículo nacional padrão é descrito como “uma padronização e normalização da prática em sala de aula. O currículo prevê a padronização e teste de normalização” (Ball, 1994, p. 46), o autor afirma que esse tipo de contexto traz o professor como objeto do discurso e esse afastamento se estabelece a fim de não dar voz nas tomadas de decisão em relação aos debates de que lhe dizem respeito, ou seja, em questões de cunho pedagógico. Por meio do cenário dos contextos de influência e da produção do texto da BNCC, podemos verificar com base nos estudos de Ball, que culmina em um processo de produção, ou seja, professores/as passam a atuar como produtores/as do conhecimento estabelecido, a família é vista como consumidores/as, o conhecimento é percebido como mercadoria e os/as estudantes como produtos/mão de obra que logo serão expostos no mercado.

Ball (2016) destaca que cada instituição de ensino é diferente, com contextos e pessoas diversas, logo, por ser uma política pública, a Base não poderia ser entendida com aspecto padronizado. No contexto da prática da política, temos a materialidade dessa política em escolas reais. Nelas são recontextualizadas e colocadas à prova, e logo, são evidenciadas a ideia tecnicista e neoliberal de educação, o currículo estabelecido de forma horizontal, de acordo com o que o MEC prescreve ao afirmar que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (Brasil, 2017, p.1).

Ao buscarmos compreender esses desdobramentos à luz da Teoria Sociológica de Bernstein, importante ressaltar a visão do referido autor frente às reformas curriculares:

[...] emergem da luta entre grupos para fazer das suas perspectivas (e focos) políticas e práticas do Estado. Assim, as perspectivas e focos desse discurso oficial [materializado nos documentos curriculares e em ações a eles articuladas] pretendem construir em professores e estudantes uma disposição moral, uma motivação e aspiração particulares, expressas em práticas e performances particulares (Bernstein, 2000, p. 65).

Nessa perspectiva, já discutido anteriormente, os estudos de Bernstein são utilizados para a análise de currículos, pois oferta essa discussão tanto no nível macro, da formulação de políticas educacionais, quanto no nível micro, que se manifesta nas escolas e as salas de aula (Al-Ramahi; Davies, 2002).

De acordo com Mainardes e Stremel (2010, p. 41), a teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein “foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou ‘pedagogizado’ para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas”. Dessa forma, Bernstein (1996) investiga a transição de discursos oficiais das ciências para a escola, como na formação de componentes e nas práticas curriculares.

Bernstein (1996, p. 268) conceitua o dispositivo pedagógico como “uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas”, que “[...] consiste em um conjunto de regras que regulam internamente a comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein significados passíveis de serem transmitidos pela escola” (Galian, 2011, p. 767). As regras que permeiam o dispositivo pedagógico são intrinsecamente ligadas à distribuição de poder e à manutenção da ordem social, e são: regras distributivas (que regulam as relações de poder), regras recontextualizadoras (que regulam a formação do discurso pedagógico específico) e regras de avaliação (que explicitam critérios para a prática) (Bernstein, 1998).

O conceito de discurso pedagógico de Bernstein pressupõe a integração de um discurso instrucional, focado na transmissão/aquisição de competências e um discurso regulador que se volta à transmissão de princípios morais (Bernstein, 1996). De acordo com Silva; Morais; Neves (2013), o discurso pedagógico oficial (DPO) alinha-se ao “que” e o “como” ensinar.

A análise do “que” ensinar envolve o nível conceitual, a complexidade dos conhecimentos e as competências a serem adquiridas. Já o discurso pedagógico de reprodução (DPR) emerge da recontextualização do DPO, uma vez que o “como”

ensinar se vincula aos recursos que podem ser utilizados, ao contexto da sala de aula e da prática pedagógica do/a professor/a (Calado; Neves, 2012).

De acordo com Bernstein (1996), o discurso pedagógico também é um processo de recontextualização, que se apropria de discursos externos e os molda segundo sua própria lógica organizacional. Mediante a recontextualização, o DPR se transforma ao ser introduzido em diferentes contextos educacionais, não por imposição do DPO, mas sim como produto de reinterpretação e readaptação (Lopes, 2005).

Como já mencionado, Bernstein (1996) apresenta ainda os termos classificação e enquadramento, que se relacionam às relações de poder e controle. A classificação se define pelas relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, enquanto, o enquadramento se dá pelas relações de poder e controle relacionadas à condução do processo de ensinar e aprender (Mainardes; Stremmel, 2010). Assim a classificação é considerada forte (C+) quando a delimitação entre conteúdos e áreas do conhecimento é bem demarcada, e fraca (C-) quando essa delimitação não é definida. O enquadramento é forte (E+) quando o transmissor controla conteúdo, sequência, forma, ritmo e discurso da aprendizagem. É fraco (E-) quando o controle é menor, refletindo regras hierárquicas (Bernstein, 1996). O autor também define outros dois importantes elementos da sua teoria, sejam eles: discurso vertical como uma forma de conhecimento caracterizada por uma estrutura hierárquica, ou seja, significa que as proposições e os conceitos são organizados de forma a integrar níveis crescentes de abstração e o discurso horizontal que “[...] refere-se ao conhecimento cotidiano ou conhecimento do senso comum [...]” (Mainardes; Stremmel, 2010, p. 40).

Nessa perspectiva, ao analisarmos a BNCC pelos indicadores da Teoria de Bernstein, podemos observar como o conhecimento é classificado em áreas do conhecimento e componentes curriculares, e como o enquadramento é expresso nas competências e habilidades, assim, evidencia uma forte classificação (C+) e enquadramento forte (E+). Os currículos estabelecidos pela BNCC caracterizam-se por uma forte classificação, evidenciada pela clara delimitação entre as categorias.

Em relação às regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação: na BNCC, podemos observar como essas regras são expressas nas competências e habilidades, que definem o que os/as estudantes devem saber e ser capazes de fazer, e como os sistemas de avaliação em larga escala são utilizados para monitorar

seus desempenhos. Evidenciamos também à luz da Teoria de Bernstein que a BNCC se organiza por meio da centralização curricular e a padronização do ensino, limitando a autonomia dos/as professores/as e das escolas. O documento enfatiza as competências e habilidades, que levam a uma visão tecnicista e instrumental da educação, ao se focar no desempenho e na preparação para o mercado de trabalho, bem como, demonstra em seu texto a influência de interesses externos, como o mercado de trabalho e as avaliações em larga escala, na definição do currículo.

5.1.3 A BNCC sob a Análise Textual discursiva (ATD)

“Eu adoraria saber quantas milhas eu caí até agora, disse ela em voz alta. Eu devo estar chegando em algum lugar perto do centro da terra [...]” (Carroll, 2011, p.7).

A fim de podermos analisar a BNCC por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), foi construída uma matriz de análise¹⁰, disponível no drive do Google. Nela constam os excertos extraídos do documento levando em consideração as categorias de análise *a priori*. Após a codificação, emergiram as unidades de significado e, por fim, as categorias finais, como pode ser visualizado na figura 21, a seguir.

¹⁰ Matriz de análise da BNCC:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1_1nQ7006Jvh6nH-BL7-QKvuuNrFbsFs4

Figura 21- Códigos, categorias iniciais, aproximação - unidades de significado e categorias finais

(Continua)

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIA FINAL
BNCC IE 1 BNCC A 1 BNCC IE 3 BNCC A 2 BNCC IP 2	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	1) Documento normativo regulatório e a Inclusão Educacional: fundamentos para uma Educação inclusivo-Inovadora. 2) Acessibilidade ao currículo: garantia de direito de acesso e permanência 3) Superação de desigualdades: equidade e Educação inclusivo-inovadora como agente de transformação	1) Normativas, Acessibilidade e Equidade: Fundamentos para uma Educação Inclusiva-Inovadora (1 – 2 – 3) (excertos BNCC IE 1, BNCC A 1, BNCC IE 3, BNCC A 2 ,BNCC IP 2)	1) Normativas, Acessibilidade e Equidade: Fundamentos para uma Educação Inclusiva-Inovadora
BNCC IE 2 BNCC C 2 BNCC C 3 BNCC C 6 BNCC C 7 BNCC C 8 BNCC C 9 BNCC C 10 BNCC C 11 BNCC C 14 BNCC C 15 BNCC C 16 BNCC C 17 BNCC C 18 BNCC C 19 BNCC C 22 BNCC C 24 BNCC C 25 BNCC IE 4 BNCC IP 1 BNCC C 13 BNCC A 3 BNCC C 12 BNCC IE 8 BNCC IE 9 BNCC IE 10 BNCC IE 11 BNCC IE 12 BNCC IE 13 BNCC IE 14 BNCC IE 15	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	4) Organização curricular tecnicista e neoliberal na formação docente: a pedagogia das competências em cursos de licenciatura 5) Centralidade no currículo: desafios de políticas educacionais homogeneizantes 6) Currículo inclusivo inovador: brecha discursiva em tempos tecnicistas e neoliberais 7) Uniformização e Competências: Obstáculos à Educação Inclusiva e Inovadora 8) Competência Pedagógica: currículo tecnicista de viés neoliberal a serviço da Pedagogia das Competências 9) Competência para sociedade justa, igualitária e inclusiva?	2) Tecnicismo, Neoliberalismo e Homogeneização: Currículo dominante na Formação Docente e desafios para a Educação inclusivo – inovadora (4- 6) 3) A Serviço das Competências: Uniformização, neoliberalismo e Tecnicismo como obstáculos à Educação inclusivo – inovadora. (7- 8)	2) Tecnicismo, Neoliberalismo e Homogeneização: Currículo dominante na Formação Docente e desafios para a Educação inclusivo – inovadora.

(Continuação)

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
BNCC IE 5 BNCC A 4 BNCC IP 4 BNCC IP 5 BNCC C 4 BNCC IP 6 BNCC C 1 BNCC C 20 BNCC C 21 BNCC C 23 BNCC C 26	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	10) Para além do mundo do trabalho: Uma Educação Inclusiva- Inovadora para a vida.	4) Para além do mundo do trabalho: Uma Educação Inclusiva- Inovadora para a vida. 5) O que aprender? as competências em prol da educação para o mundo do trabalho	3) Educação para a Vida ou para o Trabalho? Competências e a Busca por uma Escola Inclusiva e Inovadora
BNCC IE 6 BNCC IE 7	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	11) Práticas Pedagógicas inclusivas e flexibilização curricular como inovações para atendimento de pessoas com deficiência 12) Desenvolvimento de respeito e acolhimento às diferenças	6) Construindo uma Educação Inclusivo -inovadora: Flexibilização Curricular, Práticas Pedagógicas Inovadoras e o cultivo do respeito às diferenças	4) Construindo uma Educação Inclusivo -inovadora: Flexibilização Curricular, Práticas Pedagógicas Inovadoras e o cultivo do respeito às diferenças
BNCC IP 3		13) Tecnologias na educação: diálogo e ressignificação dos sentidos e relações sociopolíticas e culturais na construção do discurso pedagógico	7) Tecnologias na educação: diálogo e ressignificação dos sentidos e relações sociopolíticas e culturais na construção do discurso pedagógico	5) Tecnologias na educação: diálogo e ressignificação dos sentidos e relações sociopolíticas e culturais na construção do discurso pedagógico

Fonte: autora (2025).

Na figura 21, pode ser observado a organização das categorias *a priori* (Inclusão Educacional, Acessibilidade, Inovação Pedagógica e Competência). Após codificação dos excertos, foram agrupados nas unidades de significado, a partir das quais surgiram as categorias emergentes, que foram novamente agrupadas nas categorias finais¹¹. Na sequência, apresentamos os metatextos oriundos da Análise Textual Discursiva.

5.1.3.1 Normativas, Acessibilidade e Equidade: fundamentos para uma Educação Inclusiva-Inovadora

¹¹ Os títulos das categorias emergentes foram reorganizados com a ajuda de Inteligência Artificial - Gemini, disponível no Google. Foi solicitado a junção dos títulos, o Gemini após a juntá-los organizou em quatro opções, sendo que uma das alternativas foi escolhida pela autora.

Como já mencionado, a BNCC é um documento normativo, ou seja, com sua promulgação atingiu todas as escolas e os/as estudantes, como o próprio documento retrata, por meio do excerto extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 7), a seguir:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC IE 1).

O excerto destacado afirma que a BNCC se aplica exclusivamente à educação escolar e já estava prevista na LDB (1996), nesse tocante, emerge a necessidade de discutir as diretrizes que nela foram impostas, em concordância às colocações de Saviani (2016), no sentido de entendimento dos fenômenos econômicos e sociais que culminaram na sua aprovação, bem como os grupos que acabaram não sendo contemplados no documento.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 8), estabelece em seu texto, conforme podemos conferir no excerto a seguir:

Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BNCC A 1).

O excerto ressalta a importância da garantia e permanência dos/as estudantes na escola, bem como a equidade no processo ensino-aprendizagem, nesse sentido, a Unesco (2019) destaca que a equidade educacional implica em garantir que a educação de todos os/as estudantes seja vista como igualmente importante, por meio de processos justos e equitativos.

A Agenda 2030 das Organizações das Nações Unidas (ONU, 2015), da qual o Brasil é signatário, em seu objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, visa garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover aprendizagem ao longo da vida para todos/as. Para tanto, são definidas estratégias que atendam às necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo (Arroyo, 1991, 2003, 2009, 2011).

No excerto extraído da matriz de análise da BNCC (Brasil, 2018, p. 15) a seguir, é possível averiguar que o documento retrata desigualdades que devem ser enfrentadas frente à escolarização; porém, não são mencionadas as pessoas com deficiência:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, **que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes** (BNCC A 2) (grifo nosso).

Dessa forma, a fim de tornar evidente a brecha discursiva grifada, nos ancoramos no que estabelece a Agenda 2030 das Organizações das Nações Unidas (ONU, 2015), da qual o Brasil é signatário, em seu objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que visa garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover aprendizagem ao longo da vida para todos.

Para tanto, são definidas estratégias que atendam às necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo, logo, a designação de atendimento a grupos e indivíduos diferentes, leva-nos a entender que podemos nos referir e enquadrar também os/as estudantes com deficiências (Arroyo, 1991, 2003, 2009, 2011). É importante evidenciar que para alcançar a equidade na educação, será necessário remover os obstáculos que impedem o desenvolvimento pleno do potencial educacional de cada indivíduo, seja ele pertencente ao grupo que for.

Nesse sentido, o excerto extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 21), disponível na matriz de análise, retrata como deve ser a atuação do MEC frente à escolarização e ao apoio que deve ser ofertado:

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BNCC IP 2).

Podemos verificar, no excerto anterior, o compromisso de atuação do Ministério da Educação, em vista disso, levamos em conta ações do Estado que procure assegurar o desenvolvimento de todas/os as/os estudantes. Logo, políticas públicas como a BNCC que são voltadas à educação, que preveem o fomento e disseminação de inovações em prol da aprendizagem, necessitam ratificar e possibilitar a qualidade dos recursos pedagógicos, da formação dos professores/as, da infraestrutura das escolas, bem como, a eficácia nos processos alinhados à gestão escolar e às escolhas metodológicas. Dessa forma, ao propiciar normativas que possibilitem a acessibilidade e a equidade, podemos anunciar na BNCC, mesmo que de forma inibida, a existência de evidências inclusivo-inovadoras, podendo beneficiar a construção de uma Educação inclusivo-inovadora.

5.1.3.2 Tecnicismo, Neoliberalismo e Homogeneização: currículo dominante na Formação Docente e desafios para a Educação inclusivo-inovadora

O neoliberalismo é uma ideologia que se caracteriza como um conjunto de ideias políticas e econômicas, voltado ao modo de produção, a partir da defesa da não participação do Estado na relação entre trabalho e capital (Duménil & Lévy, 2014). De acordo com Galvão (1997), a essência do neoliberalismo reside na empresa e no consumo, o que leva à mercantilização da educação, que deixa de ser um campo social e político para se tornar parte do mercado. Nesse sentido, aos termos uma política educacional com princípios estabelecidos levando em consideração a produção e o mercado de trabalho, torna-se imprescindível verificarmos o quanto de fato esta normativa se encontra influenciada.

O excerto a seguir, extraído da matriz analítica construída a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 8), afirma:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e **do mundo do trabalho** (BNCC C 3) (grifo nosso).

No excerto acima podemos verificar que a BNCC traz sua definição de competência e habilidades, que devem ser empregadas de forma integral e, logo, no

mundo do trabalho. É importante observarmos como essa normativa se aproxima de uma Educação tecnicista e neoliberal. Nesse sentido, compreendemos que a educação brasileira tem sido marcada por diversos desafios, reflexo da sua desvalorização como elemento social e essencial para a vida dos sujeitos. Observamos perda na compreensão da importância do estudo para o crescimento humano e a formação integral dos indivíduos.

Essa observação se torna imensamente preocupante e grave, ao ser ofertada uma Educação assumindo a lógica neoliberal, por meio de uma ótica homogeneizante, que não oferece condições de incluir todos os/as estudantes com suas diferenças e diversidades; e sem preocupação com o ensino significativo, crítico, emancipatório e de caráter social. A Educação no Brasil vem sendo marcada pela tendência liberal tecnicista que busca aperfeiçoar o sistema capitalista, alinhando-se ao setor produtivo e formando indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

O viés tecnicista se dá ao ser desconsiderada a formação de forma integral, ou seja, de não se ter um olhar social, político e crítico, visando unicamente em formar indivíduos para tomarem seus lugares no mercado de trabalho. Assim, esse objetivo pode ser visualizado no excerto retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 14), a seguir:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC C 11).

De acordo com Saviani (1999), a pedagogia tecnicista parte do pressuposto de que a educação deve seguir os moldes da produção industrial, priorizando racionalidade, eficiência e produtividade. Assim, o processo educativo deve ser sistematizado, organizado, prático e objetivo. Nesse sentido Saviani (1999, p. 23) afirma:

[...] partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia

advoga-a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 1999, p. 23).

As principais características do ensino tecnicista incluem a racionalização do ensino, com ênfase na eficácia e eficiência do processo educativo. Para isso, o ensino deve ser alinhado, sistematizado, organizado e planejado, garantindo orientação uniforme a todos os/as estudantes, ministrada por um profissional técnico competente e neutro (Saviani, 1999).

A educação tecnicista pressupõe que o papel do/a docente se restringe à transmissão de conteúdo, com o objetivo de alcançar resultados positivos em termos de eficácia e eficiência do estudante. Já o/a discente, cabe ser o receptáculo de informações, tendo como seu principal objetivo aprender o que está sendo repassado, assumindo assim uma comunicação técnica entre professor/a e estudante.

Essa constatação pode ser evidenciada no excerto extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 466), a seguir:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; (BNCC IE 15).

Essa constatação é reafirmada no próximo excerto, também extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 13):

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC C 10).

Nessa perspectiva, podemos verificar que o discurso baseado em competências e qualificação possui o intuito de padronização e homogeneização por meio de treinamento institucionalizado, desconsiderando as características individuais de cada sujeito (Fairclough, 2001). Este outro excerto, retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 23), reafirma a educação por competência:

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BNCC C 14).

A competência, nessa perspectiva, alinha-se ao desempenho, ou seja, o sujeito precisa ser “capaz de”, logo se revela como adequação ou capacidade de ser admitido e evidencia a exigência de adaptação do/a trabalhador/a às demandas do sistema produtivo.

Cabe destacar que desde a implementação da BNCC, a educação brasileira tem sido palco de intenso debate, uma vez que, a reforma curricular da Educação Básica, imposta pela BNCC, visa estabelecer padrões de ensino uniformes em todo o território nacional. Entretanto, a padronização da BNCC resultou em controvérsias, emergindo as dificuldades inerentes à implementação de reformas educacionais de grande escala.

Nesse sentido Branco, Branco, Alwasse e Zanatta (2019, p. 291) anunciam que “a ausência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil é um fato que pode corroborar e agravar a desorganização da educação”, o analisarem as diversas dificuldades presentes no contexto educacional brasileiro. Logo, sem um sistema unificado, emergem discrepâncias nas políticas regionais, nas abordagens pedagógicas, na disponibilidade de recursos e ferramentas educacionais, ou seja, aumento de barreiras e desafios frente à criação de um currículo que leva em consideração as realidades e contextos locais.

Dito isso, emergem preocupações frente à uniformização e à padronização do currículo sobre o impacto na tão almejada qualidade educacional em razão de flexibilização e integração por parte das escolas. Portanto, imprescindível refletirmos sobre a afirmação de Teixeira e Branco (2021), quando ressaltam que:

Não há como o processo de ensino-aprendizagem ser o mesmo para uma escola de uma grande metrópole, uma comunidade quilombola no interior de Minas Gerais, uma escola no sertão nordestino ou uma comunidade indígena no Norte do país. Essa é a grande barreira que deverá ser enfrentada pelas escolas: contextualizar e flexibilizar seus currículos para driblar os obstáculos de uma padronização, um dos principais motivos de críticas da implantação da BNCC, entre outros que foram destacados (Teixeira; Branco, 2021, p. 700).

Assim, leva-nos a reflexão sobre a autonomia pedagógica e a adaptação do currículo às necessidades específicas dos/as estudantes, pois a uniformização restringe a criação de um ambiente inclusivo-inovador, ao deixar de possibilitar aprendizagens diversificadas e enriquecedoras.

Compreendemos ser do senso comum a reflexão trazida pelas autoras Teixeira e Branco (2021) quando relatam que uma proposta de currículo comum se torna atraente sob a ótica da igualdade e justiça social. Cabe ressaltar que as discussões realizadas ao longo deste estudo, divergem dessa proposição, por entendermos ser esse exatamente o oposto. Sob essa ótica devemos denunciar que as palavras dentro de um discurso possuem muito poder e influência nas reflexões. Assim, torna-se necessário compreender de fato a política e o discurso como um todo. Dessa forma, trazemos o excerto a seguir, extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 14):

A sociedade contemporânea **impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar**, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (BNCC IE 4) ((BNCC IP 1) (grifo nosso).

Por meio desse excerto, podemos visualizar a tentativa de impor uma Educação tecnicista neoliberal, a partir das questões centrais grifadas anteriormente, com a intencionalidade de que sejam entendidas como uma novidade educacional inclusiva.

Destacamos novamente os inúmeros debates, movimentos e documentos que norteiam a Educação na perspectiva inclusiva, com a garantia de acesso e permanência dos/as estudantes com deficiências, ao serem de fato contratantes com o que estabelece a BNCC e a imposição de um currículo dominante.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre os desafios de uma Educação inclusivo-inovadora, podemos elencar algumas barreiras como: a) adaptação da BNCC a fim

de avaliar competências e habilidades dos/as estudantes; b) sua implementação na prática, com a escassez de recursos e desvalorização dos/as professores/as; c) a necessidade de articulação com outras políticas públicas que promovam a inclusão educacional.

Por meio do excerto, a seguir (BNCC, 2018, p.15 - 16), há o reconhecimento da inclusão e acessibilidade como compromissos públicos:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC A 3).

Podemos nos ancorar e prever algumas possibilidades em razão das brechas discursivas ao longo do texto da BNCC, como: a) a valorização da diversidade e as necessidades individuais dos/as estudantes; b) a previsão de flexibilização curricular a fim de atender os/as estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais e c) o incentivo de formação do docente na compreensão da inclusão educacional.

Destacamos o excerto extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 11):

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BNCC C 7).

Nessa perspectiva, podemos compreender a serviço de quem está sendo imposto essa Educação tecnicista, de cunho neoliberal, e assim, apesar das imposições da BNCC, insurgir a tornar a Educação comum como está sendo estabelecido a fim de dar conta de interesses externos e pressões econômicas.

5.1.3.3 Educação para a Vida ou para o Trabalho? Competências e a Busca por uma Escola Inclusiva e Inovadora

Como já descrito anteriormente, o âmbito das políticas educacionais se torna um campo de disputa e de influências; dessa forma, esses processos são influenciados por organizações nacionais e internacionais, que, por meio de seu grande poder econômico e de avaliações e comparações, desempenham um papel crucial na formação de um modelo educacional global e homogêneo (Laval, 2004).

Segundo Cóssio (2015), essa situação permite compreender como as organizações internacionais e suas diretrizes influenciam e moldam as políticas educacionais nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como esse documento reflete um caráter neoconservador.

Ao analisarmos as principais estratégias defendidas nas orientações do Banco Mundial aos países em desenvolvimento, revela-se a relação entre suas propostas educacionais e as políticas educacionais reformistas, como a BNCC, que enfatizam a necessidade de:

[...] reformar os sistemas educacionais e implantar uma base de conhecimento, a partir da definição de padrões de qualidade globais, que auxiliem na implementação das reformas, tendo como foco central a aprendizagem de todos, com ênfase na população considerada vulnerável (Cóssio, 2015, p. 618).

A autora afirma que os documentos orientadores de organizações internacionais para a educação priorizam e destacam a aprendizagem de competências voltadas para o mercado de trabalho, utilizando como princípios norteadores a eficiência, a inovação, a eficácia e a performance (Cóssio, 2015).

Essa influência pode ser evidenciada no excerto da BNCC (Brasil, 2018, p. 465), a seguir:

[...] estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação (BNCC IP 4).

Podemos visualizar como de fato as propostas reformistas lideradas por grupos empresariais moldam o texto da política, por meio transgovernança e governança¹², ao defenderem e divulgarem uma visão restrita do direito à educação, especialmente para a camada mais pobre, em que de fato será legitimado esse discurso em sintonia com uma perspectiva neoconservadora e tecnicista da educação.

Essa inclinação pode ser confirmada com o excerto a seguir, também extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 466):

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BNCC IP 5).

E por meio do excerto (Brasil, 2018, p. 568):

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (BNCC IP 6).

¹² Os estudos de Cossio (2015) conceituam que governança se refere ao exercício da autoridade, controle e administração de recursos, sejam eles públicos ou privados. Envolve os processos pelos quais as decisões são tomadas e implementadas. No contexto das políticas educacionais, a governança abrange a forma como as decisões são tomadas em relação à educação, incluindo a formulação de políticas, a alocação de recursos e a implementação de programas. Já a **transgovernança** sugere uma forma de governança que transcende as fronteiras nacionais, envolvendo múltiplos atores e níveis de influência. Para a autora, a transgovernança pode ser entendida como a influência exercida por organizações internacionais nas políticas educacionais de países em desenvolvimento, por meio de documentos orientadores, avaliações e comparações. Essa forma de governança globalizada busca criar uma concepção educacional homogênea, priorizando competências para o mercado de trabalho e valores como eficiência e performance.

Nesse sentido, é evidente que a BNCC reflete políticas educacionais neoconservadoras, voltadas à preparação e inserção dos sujeitos para o mundo do trabalho, tendo o desenvolvimento de competências como um de seus focos centrais. Em vista disso, destacamos o excerto a seguir, também extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 466):

viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural (BNCC A 4).

Os excertos apresentados evidenciam a concepção tecnicista e neoliberal presente na BNCC, ao deixar explícito sua intencionalidade no preparo para o mundo do trabalho, empreendedorismo e processos de produção.

Entretanto, na busca por resistir e superar o instrumentalismo, recorreremos às brechas discursivas a fim de buscar alternativas para a superação dessa inclinação na normativa e assim de fato construir uma educação na perspectiva inclusivo-inovadora.

O excerto da BNCC (Brasil, 2018, p. 14), a seguir, traz um cenário divergente da proposta até então apresentada, seja ele:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC IE 5).

Podemos perceber, no excerto anterior, o apagamento da palavra competência e da visão dada por ela ao longo da BNCC. Nesse sentido, por meio do que vem se estabelecendo no texto, vislumbramos a possibilidade de superação das competências e construção de uma Educação inclusivo-inovadora.

Nesse cenário, ressaltamos que, apesar dos avanços da Educação na perspectiva da inclusão no Brasil, muitos docentes expressam suas inseguranças ou ceticismo quanto ao processo inclusivo de estudantes com deficiência. Logo, podemos atribuir tal constatação à escassez de formação a fim de sanar esta demanda, que corrobora com o expresso por Broch, Breschiliare, Barbosa-Rinaldi (2020), ao afirmarem que os/as docentes também enfrentam desafios em seu trabalho pela falta de informação e formação. Contudo, de acordo com Mantoan (2003), a qualificação do/a docente a fim de atender os estudantes com deficiência é prevista em todo sistema de ensino, ou seja, deve ser ofertado para o/a professor/a na Educação básica, na formação inicial, na especialização, na extensão, ou seja, em todos os níveis, pois, “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (Mantoan, 2003, p. 43).

Esse cenário nos faz refletir nas possíveis barreiras que precisam ser superadas, seja a falta de informação, de formação, bem como no modo de entender ou de fazer educação. Assim, é evidente a necessidade de averiguar de fato quais são as possibilidades de adaptações, inovações pedagógicas, bem como a flexibilização que podem ser conduzidas nesse processo.

São evidentes os avanços e progressos frente à escolarização de estudantes com deficiência; no entanto, não podemos fechar os olhos e negar as dificuldades generalizadas na concretização desses direitos no âmbito escolar.

Para além da presença, a garantia da permanência dos/as estudantes com deficiência em sala de aula demonstra que, apesar do longo caminho percorrido, precisamos aprender sobre o que de fato é inclusão, no contexto das práticas pedagógicas voltadas aos componentes curriculares, no ambiente acessível, na adaptação, na flexibilização, nas inovações, na gestão democrática, entre outras temáticas que são abordados no ambiente escolar, principalmente, para além das competências estabelecidas na BNCC.

Nesse sentido, corroboramos com Abed (2014, p.7), quando afirma que “no meu entender, transformar o espaço escolar não é uma opção: é uma consequência inevitável do efeito dominó em que estamos inseridos”, ou seja, não se trata de negligenciar o currículo estabelecido pela BNCC, mas sim de valorizar outros aspectos humanos ao compreender que os seres humanos são diferentes,

multifacetados, diversos e logo, devem ser respeitados e incluídos em sua complexidade.

5.1.3.4 Construindo uma Educação Inclusivo-inovadora: flexibilização curricular, práticas pedagógicas inovadoras e o cultivo do respeito às diferenças

Como já abordamos, a BNCC é um documento normativo da educação nacional, que estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Entretanto, ao nos remetermos a uma Educação Inclusivo-inovadora, esbarramos em desafios significativos em vários aspectos como: acessibilidade, currículo, formação de professores/as, recursos, metodologias, entre outros. Cabe ressaltar que a inclusão de estudantes com deficiência transcende o cumprimento de normativas, para imperar na questão humana e social, a fim de promover igualdade e equidade de oportunidades.

Nesse sentido, destacamos o excerto retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 15-16):

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC IE 6).

Por meio do excerto acima, podemos verificar que a BNCC evidencia um compromisso com a educação inclusiva, contudo, reinventar o sistema educacional desde a educação infantil até o ensino superior, ressignificar e reinterpretar a prática docente e ainda garantir a acessibilidade em todas as suas dimensões, contando com um contexto de escassez de recursos é no mínimo desafiador, muito longe de ser simples e fácil. Além disso, não devemos desconsiderar que muitos docentes receberam uma formação excludente, focada em meritocracia, individualização e elitista.

Devemos ser conscientes da diversidade dos grupos atendidos, nossos estudantes não são homogêneos. Logo, torna-se importante também reconhecer a complexidade da atuação docente; entretanto, não se trata de uma tarefa intransponível. Ao ser priorizada a equidade, a igualdade na diferença, a participação ativa, o respeito e a valorização do outro, sujeito ávido pela construção do conhecimento, os obstáculos poderão ser superados.

Entre esses sujeitos, estão nossos/as estudantes, que para além da deficiência, são pessoas com sonhos, com vontades e, assim, definidos pela Lei 13.146/2015 como:

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

Nesse grupo se insere, a partir do ano de 2012, determinado pela Lei nº 12.764/2012, às pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), estudantes público alvo da Educação Especial, bem como, aqueles que a política de educação especial numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) recomenda total atenção como os/as estudantes com transtornos específicos, sejam eles: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros, com a parceria e colaboração com os sistemas de saúde.

Nesse contexto, refletimos sobre a escola, analisando de forma crítica suas estruturas, recursos, currículo, metodologias, práticas pedagógicas, entre outros; sobre as instituições de ensino brasileiras, no sentido de verificar os principais empecilhos para uma Educação inclusivo-inovadora e assim poder traçar estratégias para superá-las. Ao refletirmos sobre uma Educação inclusivo-inovadora e o currículo, podemos compreender que essas temáticas se atravessam, pois, por meio delas, podemos promover a equidade e a igualdade de oportunidades no sistema educacional brasileiro.

É fundamental que os contextos escolares sejam flexíveis e que o currículo seja norteado com o intuito de atender as necessidades dos/as estudantes. A adaptação curricular consiste em um conjunto de estratégias e práticas pedagógicas que promovem ajustes e modificações individualizadas, com vistas a garantir o acesso ao currículo escolar. Desse modo, compreendemos como adequação ou

adaptação curricular “toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (Heredero, 2010, p. 199).

Ao remetermos à flexibilização curricular, pensamos que é importante conceituá-la. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu Parecer 19/2020, a flexibilização curricular pode ser entendida como “revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos [...]”(Brasil, 2020, s.p). Esse Parecer, dessa forma, expressa que a flexibilização se apresenta como uma proposta de criação de um currículo dinâmico, que contemple o atendimento de diferentes demandas, pessoas ou grupos, possível de ser ampliado ou reduzido, mas que sempre respeite a perspectiva do/a professor/a para as tomadas de decisões frente aos conteúdos, à organização curricular, às metodologias, entre outras possibilidades. Caso a proposta curricular seja a mesma para todos os/as estudantes, é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas e que levem em consideração os potenciais e as necessidades individuais de cada estudante. Esse panorama influencia o desenvolvimento e a participação efetiva de todos/as no processo ensino-aprendizagem, de pessoas com e sem deficiência, em um cenário de igualdade de oportunidades.

Nessa perspectiva, compreendemos que em uma Educação inclusivo-inovadora emerge a necessidade de ofertar um ambiente educacional acolhedor e diversificado, e esse, por sua vez, estabelece-se pela oferta de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as diferenças culturais, sociais e individuais de cada estudante.

No excerto a seguir, extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 16), podemos visualizar que o documento estabelece o compromisso de acolhimento às diferenças, estabelecido desde os anos iniciais:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BNCC IE 7).

Ao analisarmos o excerto destacado, podemos compreender que o desenvolvimento de atitudes voltadas ao respeito à diversidade é imprescindível ao desenvolvimento humano. Logo, ao remetermos a educação inclusivo-inovadora e propiciar um ambiente diversificado, é fundamental investir na formação contínua dos/as professores/as, a fim de capacitá-los na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e inovadoras por meio da utilização de ferramentas didáticas adaptadas, estratégias de ensino diferenciadas e abordagens para grupos heterogêneos (Mendes, 2006). Nessa perspectiva, concordamos com Pimentel (2022) ao afirmar que para criar um suporte efetivo e garantir que as necessidades de todos/as os/as estudantes sejam atendidas, é fundamental o trabalho colaborativo entre professores/as, profissionais especializados e a família.

É importante mencionar a realidade que assola nosso país relativo à falta de investimentos e recursos que ocasiona em dificuldades financeiras que comprometem a acessibilidade e o suporte necessário nas instituições educacionais públicas.

Em vista disso, a inadequação das práticas pedagógicas, geralmente, decorre da falta de capacitação dos/as docentes. Para superar esse desafio, é fundamental investir em políticas públicas que garantam recursos e formação continuada, além de promover campanhas de sensibilização e repensar os métodos de avaliação para atender às necessidades de todos/as os/as estudantes.

A transformação do cenário educacional exige a valorização da diversidade e inclusão, o envolvimento dos/as professores/as, dos/as estudantes, das famílias, bem como o investimento em formação continuada. Outro sim, a promoção de uma cultura escolar baseada na empatia e justiça social prepara os/as estudantes para se tornarem cidadãos engajados e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 1996).

5.1.3.5 Tecnologias na educação: diálogo e ressignificação dos sentidos e relações sociopolíticas e culturais na construção do discurso pedagógico

Nos dias de hoje, com uma variedade de recursos tecnológicos disponíveis, como aplicativos interativos, realidade aumentativa, recursos multimídia, plataformas de aprendizagem, entre outros, essas ferramentas oferecem inúmeros meios de auxiliar em um aprendizado mais acessível e dinâmico e assim, propiciar a interação

e engajamento dos/as estudantes (Santos, Kehler, Reis, Felipe, Oliveira, Moura, Sousa, Sousa, Latorre, Alves, Formiga, Lima, Ferreira, Fraga, Arruda, 2024).

Por meio desse cenário, é prudente e relevante compreendermos que as tecnologias são arcabouços que podem ser utilizados com o propósito de inovar e dinamizar as aulas, entretanto, não pode ser entendida como a única forma de contemplar a inovação e muito menos como inovação pedagógica. Logo, se torna importante o esclarecimento desse panorama, em razão do excerto extraído da BNCC (Brasil, 2018, p.383) afirmar que:

Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise (BNCC IP 3).

No excerto destacado, a BNCC traz a inovação tecnológica como a principal alternativa para as transformações socioespaciais e como não existe em seu texto a menção de inovação pedagógica, podem esses termos serem confundidos e gerar confusão entre inovação pedagógica e a simples adoção de novas tecnologias.

Ao ser prevista a aplicação de inovações tecnológicas se torna fundamental a análise crítica sobre os usos e implicações desses recursos, pois sua mera integração no cotidiano escolar não é suficiente; é preciso questionar para que, para quem e como estão sendo utilizados. Conforme afirma Pinto (2005, p. 41):

O conceito de “era tecnológica” encobre, ao lado de um sentido razoável e sério, outro, tipicamente ideológico, graças ao qual os interessados procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade [...] A sociedade capaz de criar estupendas máquinas e aparelhos atualmente existentes, desconhecidos e jamais sonhados pelos homens de outrora, não pode deixar de ser melhor do que qualquer outra precedente (Pinto, 2005, p. 41).

Embora as tecnologias digitais sejam vistas como transformadoras e mediadoras do processo ensino-aprendizagem, bem como, consideradas mediadoras e promotoras de novas habilidades, sua implementação em sala de aula

apresenta desafios, tanto para os/as estudantes quanto para os/as professores/as, uma vez que, precisam conciliar métodos tradicionais e inovadores, a fim de otimizar o aprendizado.

Logo, primordial é o entendimento que as inovações tecnológicas são parceiras do processo como um todo, e, ao serem implementadas, “não se encaixam extremos, seja a resistência rígida, seja a adoção acrítica” (Demo, 2011, p. 15). Dessa forma, podemos concluir por meio dessa reflexão que as instituições de ensino precisam se adequar às novas possibilidades de uso de tecnologia, mas essas, por si só, não podem ser confundidas e, muito menos, serem induzidas pelas normativas a este entendimento.

Em vista disso, não podemos esquecer o contexto e a influência do texto da BNCC, da sua evidente política tecnicista e neoliberal. Nesse sentido, a utilização de tecnologias necessita dessas reflexões ao serem implementadas no sentido se compreender sua aplicabilidade, a fim de não se tornarem ferramentas que possam contribuir com controle e padronização e, assim, promover aprendizagens sem criticidade e reprodutora de valores dominantes, em vez do protagonismo discente, da autonomia e reflexão crítica.

Cardoso (1992) afirma que a inovação pedagógica demanda persistência e visa o aprimoramento contínuo da prática educativa, sendo um processo avaliável que requer a integração de pensamento e ação. A inovação foi introduzida na educação visando a mudança e melhoria do sistema, inicialmente com foco tecnológico. Essa visão inicial, criticada por Hernández et al. (2000), pressupunha que a simples adoção de inovações tecnológicas pelos/as professores/as garantiria a melhoria da prática.

A inovação pedagógica, no entanto, exige algo de caráter novo, reformulado, intencional e conscientemente assumido. Segundo Sebarroja (2002), a inovação pedagógica acarreta mudanças qualitativas nas práticas e na construção de uma escola inovadora, pois, envolve refletir sobre pedagogias inovadoras, sobre o conhecimento na era da informação, projeto educativo, autonomia pedagógica, democracia participativa, gestão democrática, relação da escola com a comunidade, currículo, entre outros. Dito isso, podemos perceber o quanto essa concepção se afasta da perspectiva de simplesmente fazer uso de uma tecnologia por si só.

A partir de resultados obtidos neste estudo e tão logo, distantes de serem concluídos, descrevemos e argumentamos que a tecnologia não é o problema

central, mas sim o sistema político-econômico, especialmente atravessados pelo tecnicismo e o neoliberalismo, que moldam o uso de artefatos tecnológicos na educação, exacerbando as desigualdades de acesso para professores/as e estudantes.

5.2 Base Nacional Comum de formação inicial de Professores (BNC- FI)

“Não, não vai dar para perguntar. Eu talvez veja o nome escrito em algum lugar, pensou Alice” (Carroll, 2011, p. 17).

De acordo com Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesse sentido, ressaltamos a importância de conhecer e estudar as reformas políticas no campo educacional, mais precisamente, a formação inicial de professores/as.

As políticas públicas que norteiam a formação de professores/as se modificam continuamente por se tratar de um campo de disputa política e enfrentamento conceitual, teórico e pedagógico. Dessa forma, a fim de assumirmos uma postura crítica, emerge a necessidade de entendermos a finalidade e as pretensões do Estado ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI) por meio da Resolução CNE/CP nº 02 no dia 20 de dezembro de 2019.

A fim de compreendermos os caminhos da política de formação docente, indispensável remetermo-nos aos documentos que dão origem a essa discussão e estabelecem a formação de futuros/as professores/as.

De acordo com Saviani (2009), a instituição pioneira na formação docente teria sido criada por São João Batista de La Salle em 1684, contudo, cria força a partir da Revolução Francesa, no século XVIII, quando emerge a valorização da escolarização, assim, surge a Escola Normal Superior, que instruiu professores/as

para o ensino secundário e a Escola Normal para o ensino primário. De acordo com Tanuri (2000), o conteúdo basicamente era voltado para o processo de alfabetização, organizado didaticamente de forma simples e o currículo muito básico e a formação pedagógica explorada por apenas uma disciplina denominada de Pedagogia ou métodos de ensino. Concordamos com Saviani (2009, p. 144) ao relatar que “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”.

Durante o período Imperial ocorreram muitas aberturas e fechamentos das Escolas Normais, somente após 1870 que se tornaram estáveis. Nesse período, as províncias brasileiras começaram a fundar suas escolas (Saviani, 2009). A Escola Normal durante um século foi a responsável por formar professores/as; contudo, a formação a nível superior, durante o período Imperial era limitada aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, e, na República, os cursos de Pedagogia são inseridos nesse modelo.

Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que de acordo com Moraes, Gomes e Câmara (2003, p. 836): “[...] se constitui um marco para a educação brasileira, apresentando e defendendo os princípios da escola pública, gratuita, laica e, dentre outros, a responsabilização do Estado pela educação”. O documento é marcado pela crítica no processo ensino e aprendizagem deslocada do/a professor/a para o/a estudante e inova ao afirmar que a formação do/a professor/a deveria ocorrer no Ensino Superior, sendo esse fundamental para o desenvolvimento da educação nacional. Conforme Carvalho e Santos (2020), no ano de 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal por meio do Decreto-Lei nº 8.530, com o intuito de organizar o Ensino Normal com suas diretrizes determinadas pelo Governo Federal.

Em 20 de dezembro de 1961, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 4.024. O documento dispôs que o ensino médio na modalidade Normal possibilitasse a habilitação aos/às profissionais para exercerem a docência no ensino pré-primário e primário, sendo que, o magistério no Ensino Médio e Ensino Normal deveriam ser exercidos por profissionais formados nas Faculdades de Ciências, Letras e Filosofia (Brasil, 1961).

Em 1968, após o golpe militar de 1964, a Lei nº 5.540 foi promulgada e estabeleceu que o Conselho Federal de Educação se responsabilizaria pela tarefa de definir o currículo mínimo, bem como, a duração mínima dos cursos (Brasil, 1968). Nesse mesmo ano, conforme Scheibe (2008), ocorreu uma transformação no Ensino Superior, ao serem instituídas as especializações, que ocasionaram na fragmentação dos cursos de Pedagogia. A adoção do currículo mínimo, segundo Diniz-Pereira (2021, p. 56), tratou de uma articulação da ditadura militar com o intuito de padronizar “[...] não apenas os currículos dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país”.

Em 1971, foi instituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto, que alterou a nomenclatura dos ensinos primário e médio, para primeiro e segundo graus (SAVIANI, 2005). Por conta disso, as Escolas Normais vão se extinguindo e a formação de professores/as passa a seguir alinhada aos princípios de produtividade e eficiência alimentadas pela perspectiva liberal-tecnicista que, de acordo com Luckesi (2005), tratava-se de formação para o mercado de trabalho, preocupada com a promoção da subordinação, por meio do recrutamento (mão de obra) com vistas ao modo de produção capitalista.

A Constituição de 1988, como atentamos anteriormente, emerge em um momento de redemocratização do país e se consolidou uma concepção ampliada de direitos sociais e cidadania que tiveram impactos no campo educacional (Saviani, 2005). No art. 22, inciso XXIV, da Constituição de 1988, entre as competências da União, está a demanda de legislar sobre as diretrizes e bases da Educação no país; provinda da Constituição de 1934, representou naquele momento da história, conforme afirma Saviani (2005), a abertura de um novo olhar nas alternativas de organização da formação docente. De acordo com Saviani (1999, p. 122), as competências previstas na Constituição de 1988, “não estendeu aos municípios a competência para legislar em matéria de educação”. Logo, sem ter a autonomia de construir suas normas, os municípios estariam subordinados aos estados.

Na sequência histórica, em 1996, foi instituída a LDB nº 5.692, que determina a formação de nível superior de professores/as, conforme o seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s/n).

Com a atualização da LDB nº 9.394/96, o artigo 62 passou a ser:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Essas orientações, art. 62 da LDB/96, ocasionou em muitas dúvidas a respeito de quais as organizações que poderiam ofertar essa formação, uma vez que, os cursos normais até então, formavam professores/as para as séries iniciais da Educação Básica. A exigência de curso superior foi embasada nos indicadores de qualidade para o Brasil chegasse perto do estabelecido em países desenvolvidos, com o intuito de resolver a questão de possuir em sala de aula professores/as sem habilitação, a fim de superar que o ministério nomeou de formação insuficiente.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, por meio da lei nº 13.005/2014, em sua meta 15, estabelece o seguinte:

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 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 48).

Dessa forma, a fim de atender a meta supracitada, foram construídas estratégias como a 15.6 que institui:

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, p. 79).

Ressaltamos que outras metas e estratégias do PNE 2014-2024 também definem o atendimento a BNCC, uma vez que a associação dos dois documentos mencionados articula uma proposta que define o que será ensinado, como e por quem, uma vez que também verificamos metas e estratégias que estão diretamente relacionadas aos cursos de licenciatura, ou seja, com foco na formação inicial de futuros/as docentes.

Com o intuito de acompanhar a meta 15, o INEP divulgou os indicadores 15A, 15B, 15C e 15D, descritos como a “classificação dos docentes em exercício na educação básica considerando sua formação acadêmica e a disciplina que leciona” (Brasil, 2014, p. 1), respectivamente na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; essa regulamentação se relaciona com a diplomação na área de atuação do professor/a.

Em 2017, embasados nessa mesma premissa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), continuou com as ações em prol da formação, por meio da Portaria nº 82/2017, que estabeleceu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, conforme podemos constatar no art. 1º da referida Portaria:

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, [...], em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores (CAPES, 2017, s/n).

Nesse sentido, a CAPES, ancorada no PNE, estabelece o compromisso com a formação inicial de professores/as em exercício na rede pública de Educação Básica, ocasionando em novo edital do programa lançado em 2018, como os seguintes objetivos: a) oferecer aos professores em serviço na rede pública oportunidade de acesso à formação em nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; b) incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, considerando as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, e estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (CAPES, 2017, p. 1). Contudo, o cenário político e econômico do país influenciou na manutenção do Programa, que

deixou de ofertar um número expressivo de vagas e não formulou mais editais nos anos seguintes.

A proposta de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi instituída por meio Resolução CNE/CP nº 2, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), “a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (Brasil, 2019, s/n). O documento em questão organiza sua proposta embasado na LDB de 1996, bem como, na Lei nº 13.415/2017, que, em seu art. 11, prevê o limite máximo de dois anos, contados da data de homologação da BNCC, para a implementação a referida adequação curricular da formação docente (Brasil, 2019).

Já discorreremos neste estudo que a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96 trazem questões relativas à construção de uma Base Nacional Comum, mas, também destacamos a necessidade de uma construção coletiva, por meio da escuta e valorização de quem de fato está envolvido/a. A elaboração de um currículo nacional carece de diálogos, discussões e trocas a fim de estabelecer uma política que garanta a igualdade de acesso à educação de qualidade em âmbito nacional. Não sendo, porém, essa a realidade da BNC-FI conforme a crítica realizada por Santos (2016, p. 6) ao se referir ao processo de condução e elaboração da BNC-Formação de Professores que não “resulta, portanto, de uma demanda das escolas ou de um entendimento prévio das necessidades da educação escolar [...]”.

Nesse sentido, evidenciamos a afirmação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que destaca que a este modelo se trata de “uma formação formatada”, pois, decorre da ótica de um grupo de especialistas contratados como consultores, sem debates com a comunidade escolar e acadêmica, sem levar em conta que o/a professor/a se trata de uma pessoa que “marca a vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa” (ANPEd, 2019, p. 01). A ANPEd (2019, p. 01) se posiciona ao anunciar que a implementação da BNCC não demandava alterações e/ou mudanças nas DCNs de formação de

professores, uma vez que, já se expressava a necessidade de articulação às políticas educacionais, pois “as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação”.

Nesse sentido, fica evidente a intencionalidade na padronização das ações políticas e curriculares, a fim de recrutar professores com o intuito de ensinar a BNCC, revelando-se uma política de governo aliada a uma ideologia de formação estruturada aos princípios curriculares da BNCC. Essa intenção consolida um currículo padronizado, que consente em ser controlado por avaliações externas à escola, de acordo com indicadores internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme afirma Pereira (2019, p. 1730):

Ao considerar o Capital Humano como elemento chave para o crescimento econômico, a OCDE difunde a ideologia da Sociedade do Conhecimento como um contexto político, econômico e social que exige a ampliação de competências e habilidades dos sujeitos para que estes tenham condições de empregabilidade em um mercado onde não há espaço para todos. Nesse percurso, utilizando o Pisa e seus resultados como instrumento de sua concepção tecnicista de educação a fim de padronização dos sistemas educativos, propõe uma série de medidas para os estudantes, professores, diretores e escolas. Tais medidas partem de um diagnóstico que reforça a ideia de que os serviços públicos são ineficientes, no caso da educação, por não ofertarem as competências e habilidades demandadas por um mercado de trabalho em constante transformação (Pereira, 2019, p. 1730).

Assim, percebemos que essa reforma no sistema educacional brasileiro tem como objetivo: qualificar as pessoas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, se destacam, como elemento central da BNC-FI, as competências, em concordância com a BNCC: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2020, p. 2). Dessa forma, podemos considerar que o foco da BNC- FI corresponde no desenvolvimento de habilidades e competências, que se dividem em três dimensões, sejam elas: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, descritas no art. 4º da Resolução CNE/CP nº 02/2019.

A fim de podermos refletir sobre as competências e a intencionalidade da BNC-FI, emerge a necessidade de entendimento do conceito de competência. Conforme Saviani (2013), às competências se relacionam com esquemas

adaptativos, elaborados pelos sujeitos nas interações com o meio em que estão inseridos em um processo de acomodação. As autoras Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 124) destacam que “[...] o termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital”. Nessa perspectiva, Saviani (2005) relata que, no período dos anos de 1990, as políticas neoliberais se destacaram sobre a legislação educacional dos países em desenvolvimento. Assim, é possível observar que a Educação passou a ter “valor econômico”, além de ser considerada “um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (Saviani, 2005, p. 22).

Por meio dessa articulação, desponta o que foi denominado de Estado mínimo, que significa a redução do poder de regulação do Estado, ficando este subserviente aos interesses do capital, como destaca Saviani (2005, p. 23): “[...] para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional”, com o intuito de manter algum tipo de controle como garantia da ordem vigente.

Nesse sentido, Saviani (2013) denuncia que o esforço em inserir a Pedagogia das Competências, no âmbito educacional, objetivou o ajustamento dos/as estudantes como trabalhadores/as da sociedade oriunda da reorganização do processo produtivo.

À vista disso, as empresas incorporam o termo competência em substituição do conceito de qualificação, logo, nas escolas deixa-se de centrar o ensino nas componentes curriculares de conhecimento para o ensino por competências, evidenciando o foco em formar sujeitos mais produtivos, competentes e habilidades impostas pelo mercado de trabalho.

Podemos perceber que a formação de professores/as, por meio desse documento, passa a ter caráter prescritivo, engessado e padronizado, uma vez que, as universidades deixam de ter autonomia na organização de currículos nos cursos de licenciaturas (Diniz-Pereira, 2021). Dessa forma, a colocação de Diniz- Pereira (2021, p. 17) corrobora com nosso entendimento quando destaca que essa padronização curricular, por meio da BNC - FI, “[...] representa um enorme retrocesso em termos do que vinha se construindo no Brasil nas últimas décadas”.

5.2.1 A BNC-FI e a Abordagem do Ciclo de Políticas

“Para baixo, para baixo, para baixo. Não havia nada mais a fazer, então Alice começou a falar novamente” (Carroll, 2011, p. 8).

Com o intuito de compreender os contextos de influência, o da produção do texto e o da prática da BNC-FI, destacamos que seu principal objetivo é adaptar os currículos da formação inicial de professores/as da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular, expresso no Parecer CNE/CP nº 22/2019, como podemos verificar:

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019).

Nessa perspectiva, fica evidente que o contexto de influência da BNC-FI é a BNCC, uma vez que ela também se apresenta como uma política educacional de cunho neoliberal que reflete um projeto político gerencialista. As reformas da BNC-Formação (2019) distanciam a formação docente de uma perspectiva social e humanística, atribuindo aos/as professores/as um papel tecnicista, voltado para a precarização do trabalho e os interesses do empresariado (Silva, 2020). Evidenciamos que a revisão e atualização das DCNs e a instituição da BNC-Formação alinham os currículos da formação inicial de professores/as da Educação Básica ao viés pragmático e tecnicista da BNCC. A formação docente focada em competências e habilidades, com viés pragmatista e reducionista, demonstra claramente que a BNC-FI ignora as necessidades da comunidade educacional, ao priorizar interesses privados, internacionais e governamentais, alinhados ao capital e às questões da BNCC. Nesse sentido, concordamos com as ideias de Hypólito (2011, p. 65) quando afirma que:

Assim, se no início das políticas educativas neoliberais tratava-se de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica (Hypólito, 2011, p. 65).

Cabe ressaltar que é no contexto de influência que políticas e discursos políticos se iniciam (Bowe; Ball; Gold, 1992), e sustentam a política educacional, influenciada por diversos grupos de interesse em relação à BNC-FI. A criação e implementação da BNC-Formação são defendidas e influenciadas por entidades não governamentais, fundações, consultorias privadas, organismos internacionais e corporações empresariais, em contraposição aos posicionamentos, principalmente, do meio acadêmico e de entidades ligadas à formação de professores/as e ao currículo.

De acordo com Mainardes (2006, p. 57), o contexto de influência e o contexto da produção do texto estão interligados, pois o segundo reflete a agenda política do primeiro, como podemos verificar:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (Mainardes, 2006, p. 57).

A análise do texto da BNC-FI revela que seus princípios formativos são fragmentados e visam a formação de um/a professor/a técnico/a, focado/a nas competências e habilidades da BNCC. Esses indícios explícitos no texto de uma política educacional possuem intencionalidades, conforme explicam Albino e Silva (2019, p. 150):

O retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas” (Albino; Silva, 2019, p. 150).

Dessa forma, é possível identificar que os princípios que norteiam a BNC-FI se restringem a uma visão mercantil da educação, o que se contrapõe às premissas defendidas pelos/as profissionais da educação ao longo de décadas, ou seja, a formação de um/a profissional “com profundo conhecimento da dinâmica da

sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetiva, individual e grupal” (Kuenzer, 1998).

A produção do texto da BNC-FI demonstra alinhamento com a BNCC, buscando adequar a formação inicial de professores/as aos princípios e objetivos definidos para a Educação Básica por meio de uma educação tecnicista de cunho neoliberal, permeada por competências e habilidades.

No que tange ao contexto da prática da política, esse se refere ao momento em que as políticas são colocadas em ação, onde as instituições de ensino superior (IES) e os formadores/as de professores/as interpretam e implementam as diretrizes da BNC-FI. Nesse sentido, a interpretação e implementação da BNC-FI podem variar significativamente entre as IES, dependendo de suas realidades locais, recursos disponíveis e concepções pedagógicas.

A tradução das competências e habilidades propostas pela BNC-FI em currículos e práticas pedagógicas concretas é um desafio complexo, que exige reflexão e adaptação por parte dos/as formadores/as de professores/as. Assim, a implementação da BNC-FI depende da capacidade das IES e dos/as formadores/as de professores/as resignificarem as diretrizes às realidades, na tentativa de garantir a qualidade da formação de professores/as apesar das evidências tecnicistas, neoliberais e reducionista.

5.2.2 BNC-FI à luz da Teoria Sociológica de Bernstein

“mas aí de mim! ou as fechaduras são muito grandes ou a chave muito pequena, mas de qualquer maneira não iria abrir nenhuma das portas” (Carroll, 2011, p. 9).

A BNC-FI, como já discutido, tem como contexto de influência a BNCC, ou seja, busca formar professores/as que sigam os princípios curriculares da BNCC, em uma proposta de padronização alinhada a interesses neoliberais (Silva, 2022).

Logo, ao analisarmos à luz da Teoria Sociológica de Bernstein, podemos considerar o forte entrelaçamento das políticas que estruturam os currículos da Educação Básica e Superior (BNCC e BNC – FI), articulados pela utilização dos mesmos verbos, bem como, com o estabelecimento de desenvolvimento de

competências e habilidades, alinhados a fragmentação dos conhecimentos. A prescrição sugere um currículo do tipo coleção, com forte classificação (C+), rígido e conhecimentos isolados (Bernstein, 1988), em oposição ao desejável currículo integrado, com limites flexíveis e relações abertas entre os conhecimentos, demonstrando os indícios de regulação e a padronização dos currículos.

Nessa perspectiva, podemos compreender que BNC-FI preconiza a formação de professores/as para a implementação da BNCC, o que comprova a classificação forte (C+) e o forte enquadramento (E+). Entretanto, podem ser visualizadas brechas discursivas, que possibilitam a insurgência e, assim, construir uma educação inclusivo-inovadora.

5.2.3 Análise Textual Discursiva: Como se mostra a Base Nacional Comum de Formação Inicial

“[...] a menina colocou a pequena chave dourada na fechadura e, para seu grande prazer ela encaixou!” (Carroll, 2011, p. 9).

Para analisar a BNC-FI sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiuzzi (2007), foi elaborada uma matriz de análise disponível no Google Drive. Essa matriz foi construída a partir da desconstrução do documento, considerando categorias de análise *a priori*. A codificação dos dados resultou nas unidades de significado; após, nas categorias emergentes e, por fim, nas categorias finais, conforme demonstrado na figura 22.

Figura 22- Etapas da codificação, unitarização e categorização da ATD.

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
BNCFI IE 1 BNCFI IE 2 BNCFI IE 4 BNCFI A 1 BNCFI A 2 BNCFI IE 3 BNCFI IP 1 BNCFI IP 2 BNCFI IP 4 BNCFI IP 3	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	a) A formação docente e a promoção da Educação inclusivo-inovadora.	Formação Docente e uma Educação Inclusivo-Inovadora: Diversidade, tempo, espaços e princípios democráticos.	Formação Docente e uma Educação Inclusivo-Inovadora: Diversidade, tempo, espaços e princípios democráticos.
		b) A construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo-inovador: o papel do educador e os princípios democráticos.		
		c) Construindo a inovação: aproveitamento de tempos e espaços na prática educativa.		
		d) Aprendizagem criativa e inovadora: explorando a diversidade em sala de aula.		
BNCFI C 1 BNCFI C 2 BNCFI C 3 BNCFI C 4 BNCFI C 11	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	a) Inovação atrelada a tecnologia como competência.	Formação de Professores à serviços das Competências: Inovação Digital como Inovação Pedagógica e a Implementação da BNCC.	Formação de Professores à serviços das Competências: Inovação Digital como Inovação Pedagógica e a Implementação da BNCC.
		b) BNC -FI a serviço das competências.		
		c) Evidências de formação por meio de competências para implementação da BNCC.		
		d) O uso pedagógico de inovações digitais na formação de professores alinhados à competências da BNCC.		
BNCFI C 5 BNCFI C 6 BNCFI C 7 BNCFI C 8 BNCFI C 14 BNCFI C15	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	Cursos licenciatura pautados nas três dimensões focadas no mundo do trabalho da BNC - FI: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.	Cursos licenciatura pautados nas três dimensões focadas no mundo do trabalho da BNC - FI: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.	Cursos licenciatura pautados nas três dimensões focadas no mundo do trabalho: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.
BNCFI C 9		a) Formando professores para a educação básica: fundamentos científicos e sociais alinhados a competências.		
BNCFI C 10		b) Eficiência e Eficácia como competências para melhoria da qualidade de formação.		
BNCFI C 12 BNCFI C 21 BNCFI C 22 BNCFI C 13 BNCFI C 16 BNCFI C 17 BNCFI C 18 BNCFI C 19 BNCFI C 20 BNCFI C 23		c) Avaliação a serviço das competências: Eficiência e Eficácia como competências para melhoria da qualidade de formação.		
	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	d) Educação integral na formação docente: competências e habilidades?	Formação Docente por Competências: Fundamentos, Eficiência, Eficácia, Avaliação e Alinhamento com a BNCC.	Formação Docente por Competências: Fundamentos, Eficiência, Eficácia, Avaliação e Alinhamento com a BNCC.
		e) Formação docente com foco nas competências: que professor se quer formar?		
		f) Competências na formação docente: alinhamento com a BNCC e suas possíveis revisões.		

Fonte: autora (2025).

Na figura 22, podemos observar que os excertos extraídos da BNC-FI foram identificados com as siglas do documento, acompanhado da sigla das categorias *a priori* e o número do excerto mencionado na matriz da análise. Cabe destacar que na coluna dos códigos foram organizados os excertos relativos à união das unidades de significado mencionadas precedidas de letras para a distinção. A coluna das categorias emergentes se dá por meio combinação dos títulos das unidades de significado realizadas por meio da inteligência artificial Gemini, disponível no Google.

As categorias finais se formam após não haver a possibilidade de combinação entre as categorias. A seguir, os metatextos oriundos das etapas mencionadas são apresentados.

5.2.3.1 Formação Docente e uma Educação Inclusivo-Inovadora: diversidade, tempo, espaços e princípios democráticos

De acordo com Reis (2013), incluir exige mais do que a simples aceitação da diversidade, ou seja, exige desconstruir as hierarquias sociais, questionar e problematizar as diferenças, investigar suas origens históricas e sociais, bem como, analisar como se manifestam nas relações de poder, nos discursos e nos símbolos. Dito isso, emerge a necessidade real da institucionalização da inclusão educacional, para além de apenas o reconhecimento da existência de seres humanos diferentes, mas que, de fato, se faça valer os princípios dos direitos humanos.

Nesse sentido, destacamos o excerto a seguir, extraído da matriz de análise da BNC-FI (Brasil, 2019, p. 3):

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (BNCFI IE 1).

Por meio do excerto acima, compreendemos que a inclusão educacional, como já mencionado, é um processo complexo e contínuo, que exige mais do que apenas a presença de estudantes com deficiência em instituições educacionais e salas de aula comuns. Requer mudanças sistêmicas em estrutura, metodologias, financiamento, materiais, e, principalmente, na formação de professores/as.

Reis (2013, p.68) afirma que:

A educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil

e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana (Reis, 2013, p. 68).

Diante disso, compreendemos a transformação das instituições educacionais como essencial, começando pela superação de práticas segregacionistas e pela eliminação de todas as formas de discriminação contra qualquer estudante. As diferenças entre nós são evidentes e, justamente por isso, enriquecem o processo educacional.

Os/as educadores/as desempenham um papel fundamental nessa transformação, uma vez que muito se exige desses/as profissionais. Sendo assim, oportunizar uma formação sólida que os capacite a reconhecer e vivenciar a diversidade nos espaços/tempos, certamente, vai propiciar a construção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo-inovador. Isso vai ao encontro do excerto a seguir, retirado da BNC - FI (Brasil, 2019, p. 15), ao estabelecer que ao/à futuro/a docente demanda:

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BNCFI IE 3).

A mesma premissa pode ser visualizada no excerto da BNC - FI (Brasil, 2019, p. 9), art. 13^a, VII, a seguir:

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem (BNCFI IP 4).

Nessa perspectiva, a Unesco (2020) descreve recomendações para a superação de barreiras e promoção da inclusão educacional, e ressalta a necessidade de “preparar, capacitar e motivar os profissionais da educação” para ensinar todos/as os/as estudantes. Evidenciamos que a garantia que todos/as os/as professores/as estejam aptos a assumir o desafio de uma Educação inclusivo-inovadora é fundamental para assegurar uma educação de qualidade, emancipatória e democrática.

O excerto destacado da BNC-FI (Brasil, 2019, p. 5) referente à “Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente”, em seu art. 7º, XII, estabelece como um dos seus princípios norteadores:

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros (BNCFI IP 1).

Cabe destacar que, apesar do excerto manter a “consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 4), a proposta trouxe vestígios da possibilidade de integrar tempos e espaços da prática com metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares a fim de superar a fragmentação do conhecimento e promover uma aprendizagem mais significativa. Essa brecha discursiva poderia ser estimulada com o intuito do desenvolvimento da colaboração, do pensamento crítico, da resolução de problemas que se alinham com o protagonismo discente.

Dessa forma, o indício encontrado no excerto mencionado vai ao encontro da afirmação de Cunha (2018, p.16-17), ao estabelecer que:

O **protagonismo** assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Ressignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial (Cunha, 2018, p. 16-17) (grifo nosso).

Assim, em conformidade com a autora, o protagonismo discente emerge como indicador de inovação pedagógica, que possibilita o aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos

campos de experiência, uma vez que fortalece o aprendizado ativo, em que o/a estudante é o/a protagonista do seu processo ensino-aprendizagem.

Além disso, segundo Maria Isabel Cunha (2008), o espaço se transforma em lugar pela dimensão humana, quando atribuímos sentido e legitimidade a ele para ações e expectativas. O lugar extrapola o físico, assumindo um caráter cultural e subjetivo, moldado pelas representações e sentidos que os sujeitos lhe conferem. Nessa perspectiva, as instituições de ensino devem se constituir como um ambiente vivo, rico em representações e significados. Sua organização espaço-temporal deve abraçar a pluralidade de vozes, experiências e culturas, promovendo a expressão da convivência humana em toda a sua complexidade.

Dessa forma, verificamos que o excerto em questão apresentou uma proposta promissora, mas sua efetivação exige um compromisso coletivo de gestores/as, professores/as, estudantes e comunidade. É preciso superar os desafios e garantir que as inovações pedagógicas cheguem a todos/as, promovendo uma educação mais justa, inclusivo-inovadora e significativa.

Outra brecha, que podemos destacar, apresenta-se no excerto extraído do “Art. 8º - Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos”, II, da BNC - FI (2019, p. 5) ao estabelecer:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BNCFI IP 2).

Acentuamos, com base no excerto anterior, o quanto é importante refletir sobre a formação de futuros/as professores/as, investindo em metodologias inovadoras e, assim, fomentar aprendizagens mais profundas e relevantes. Nesse sentido, pensar na ideia de aprendizagens "significativas e contextualizadas" se torna fundamental para alinhar o conhecimento teórico à prática e à realidade dos/as estudantes. O excerto analisado destaca pontos importantes que podem ser alinhados aos indicadores de inovação pedagógica propostos Cunha (2018, p 13), entre outros:

[...]

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;

- gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;

[...]

- reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;

[...] (Cunha, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, compreendemos que nessa brecha se destacam, por meio do excerto analisado, o desenvolvimento da autonomia, da resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do trabalho coletivo e interdisciplinar, bem como da análise de desafios sociais e educacionais, indispensáveis para formar professores/as capazes de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Contudo, não podemos deixar de considerar a menção ao alinhamento à abordagem da BNCC.

Nesse sentido, é importante revisitar aos achados em relação à Base, pois, como já mencionado, essa é contexto de influência para a BNC-FI; logo, os documentos convergem em suas intencionalidades, inclinadas a uma educação tecnicista com viés neoliberal. Por outro lado, podemos perceber brechas discursivas e indicadores de inovação pedagógica que possibilitam insurgências.

5.2.3.2 Formação de Professores à serviço das Competências: Inovação Digital como Inovação Pedagógica e a Implementação da BNCC

A formação de professores/as, conforme a BNC-FI, está intrinsecamente conectada às competências definidas pela BNCC, ou seja, a intencionalidade dessa tendência vem influenciando significativamente a formulação de políticas educacionais. A noção de competências, assumida de forma central na BNCC, normatiza todos os currículos de todas as instituições de ensino, consolidando-se como uma tendência nacional.

Nesse sentido, recorreremos a Saviani (2008, 437), que afirma que a Pedagogia pautada em competências:

[...] apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2008, p. 437).

A institucionalização da pedagogia das competências no Brasil ocorreu por meio de reformas educacionais que buscavam estabelecer um novo modelo de regulação para escolas e o sistema educacional, com o objetivo de preparar os indivíduos para as demandas do mercado de trabalho antes mesmo de sua inserção.

O excerto extraído da BNC-FI (Brasil, 2019, p. 2), a seguir, demarca essa intencionalidade:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BNCFI C 2).

Destacamos também o próximo excerto (Brasil, 2019, p. 2) que reafirma:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BNCFI C 3).

A BNCC é utilizada como referência, como podemos verificar no excerto BNCFI C 3, com seu art. 3º, justificando os princípios das competências. Contudo, devido à sua importância na formação docente, esses princípios deveriam ter fundamentos mais amplos, que transcendam a BNCC.

Nessa perspectiva, Silva (2020) afirma que a BNC-FI foi criada com o intuito de “treinar professores” e alinhar a formação docente à BNCC, como pode ser observado nos artigos 2º e 3º mencionados nos excertos anteriores. Nesse sentido, se torna evidente os excertos extraídos (BNCFI C 2, BNCFI C 3) declaram que o/a professor/a a ser formado deve possuir “as competências gerais da BNCC e as aprendizagens essenciais para a educação básica” (Silva, 2020, p. 108).

Outro ponto a ser destacado se refere a exigência do uso de inovações pedagógicas e linguagens digitais, como podemos verificar no excerto (Brasil, 2019, p. 6), a seguir:

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (BNCFI IP 3).

Como já expressei, entendemos, como Leivas, Noal e Ceschini (2022) relataram, com base nos estudos de Veiga (2003), a inovação pedagógica em duas vertentes distintas, e que, muitas vezes, “são confundidas por quem não se apropriou delas”, sendo a emancipatória e a regulatória (Leivas; Noal; Ceschini, 2022, p. 109).

Ao ser alinhada à inovação com competência, como expressei no excerto BNCFI IP 3, podemos compreender como uma inovação regulatória. Veiga (2003) esclarece que o processo de inovação regulatória se define por um modelo de regulação e normatização, no qual a mudança ocorre de forma sequencial, com foco em padronização, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado. A autora elucida que a inovação regulatória, ao priorizar uma aplicação técnica, exclui a produção coletiva, convertendo resultados em normas e prescrições. Essa abordagem resulta em mudanças temporárias ou parciais no sistema, que o reproduzem em uma versão modificada.

Já a inovação emancipatória propõe rupturas, dialoga com saberes e se baseia em um contexto histórico e social emancipador e argumentativo. Ela busca superar a fragmentação das ciências e transformar estruturas de poder em instituições educativas e relações sociais (Veiga, 2003). Logo, podemos verificar que essa percepção de inovação no viés das competências muito se distancia de uma inovação emancipatória.

Nessa perspectiva, a utilização pedagógica de linguagens tecnológicas deve estar claramente definida e ser explorada na formação de professores/as, com o intuito de aprimorar seu uso e proporcionar a construção das aprendizagens e experiências que possibilite uma formação abrangente e integral, não apenas se limitando a aspectos superficiais (Carbonell, 2002). É importante reforçar que a inovação pedagógica frequentemente é compreendida como a implementação de tecnologias digitais na educação.

No próximo excerto (Brasil, 2019, p. 1), podemos visualizar:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (BNCFI C 1).

É imprescindível reconhecer a influência marcante da tecnologia em nossas relações com o mundo. Os avanços tecnológicos são nítidos e causam inúmeras mudanças na sociedade, sendo que a Educação não pode ficar distante dessas mudanças, conforme revela Pagamunci (2011, p. 2):

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo no contexto atual, no qual a difusão de informações e a apropriação do conhecimento ocorrem de forma acelerada e eficiente em consequência dos grandes avanços nos setores científicos e tecnológicos, têm revelado novas necessidades e desafios à prática pedagógica e também a participação do indivíduo na sociedade e na transformação da mesma (Pagamunci, 2011, p. 2).

É importante reconhecer que a introdução da tecnologia nos processos educativos sem a formação adequada pode causar insegurança e oposição por parte dos/as professores/as, em virtude das mudanças metodológicas e de muitas vezes a instabilidade das ferramentas. Fica evidente que as utilizações dessas ferramentas devem ser precedidas da oferta de capacitação dos/as docentes, a fim de interagir e conhecer as várias funcionalidades dos equipamentos e agregá-los com a construção dos conhecimentos.

No entanto, a utilização de inovações tecnológicas no ensino, por si só, não assegura a qualidade da educação. A tecnologia deve ser vista como uma ferramenta que pode contribuir para o aprimoramento do ambiente educacional, possibilitando a construção de conhecimentos por meio de novas abordagens, contudo, necessita ter uma intencionalidade, ser estudada para, então, ser implementada de forma consciente.

Nesse contexto, as diretrizes não podem simplesmente exigir do/a professor/a o esforço individual em dominar tecnologias, sendo emergente capacitá-lo/a, bem como, a força tarefa do trabalho colaborativo do Estado, comunidade, a fim de compreender os recursos educacionais que serão implementados, para de fato

promover uma cultura de inovação e não, simplesmente, integrar a tecnologia em sala de aula a fim de dar conta do que se estabelece na BNCC como uma competência a ser atendida.

5.2.3.3 Cursos licenciatura pautados nas três dimensões focadas no mundo do trabalho: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional

A normatização do currículo, legitimada pela previsão na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, com o intuito de assegurar a formação mínima em todo o território brasileiro, foi concretizada com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, a proposta educacional em questão insere-se em um contexto de legitimação do sistema vigente, que segue um “projeto liberal burguês de nação despolitizada” (Freitas, 2012, p. 379). Esse mesmo modelo se manifesta em medidas como: Escola Sem Partido, leis de censura, educação domiciliar, privatizações, entre outros, convergindo para os objetivos do neoliberalismo capitalista no Brasil.

Dessa forma, por meio do alinhamento da BNC-FI com a BNCC, evidenciamos a intencionalidade em formar professores/as implementadores/as da Base. Logo, a BNC-FI foi elaborada para atender à demanda educacional exigida na BNCC, focando no desenvolvimento de competências essenciais para estudantes e professores/as.

A BNC-FI estrutura a formação docente em competências gerais e específicas, nos eixos de conhecimento, prática e engajamento profissional. Essa formação, baseada em competências, foca na cultura da performatividade e na responsabilidade individual pelo desenvolvimento e desempenho.

Com o objetivo de atender a esta demanda, o excerto extraído o texto da BNC-FI (Brasil, 2019, p. 2), estabelece em seu art. 4º:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BNCFI C 5).

O excerto extraído revela uma visão tecnicista da educação, ao desconsiderar a valorização da dimensão humana e social da ação docente, ao focar em competências destinadas ao mundo do trabalho. De acordo com Silva (2020, p. 116), as alterações provocadas na formação de professores/as afastam “[...] a questão do trabalho docente como categoria de formação e valorização profissional”.

O texto menospreza o contexto social e político das instituições educacionais, uma vez que, a ação docente não ocorre no vácuo e todo o entorno deve ser analisado. Por meio do excerto destacado, indicamos a visão do/a professor/a como um/a técnico/a que aplica um conjunto de habilidades.

O excerto (Brasil, 2019, p. 2) a seguir, detalha as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional:

§ 1º As competências específicas da dimensão do **conhecimento profissional** são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (BNCFI C 6).

Podemos verificar que o excerto traz a especificação das competências que compõem a dimensão do conhecimento profissional. Nessa perspectiva, compreendemos que os processos formativos vivenciados pelo/a docente, ao longo da carreira, fazem parte do seu desenvolvimento profissional e pessoal, perpassando a construção e o aprofundamento dos conhecimentos tanto profissionais como do ser humano (Almeida; Richit, 2021).

A relevância de discussões sobre os conhecimentos que compõem a profissionalidade docente é inegável. De acordo com Roldão (2007), a docência não é um dom ou vocação, mas uma profissão que exige um corpo complexo de conhecimentos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e permanente, que se estende ao longo da carreira, que demanda uma constante busca e reflexão. Logo, atrelar essa dimensão como competência, desconsidera a função complexa do processo ensino-aprendizagem.

Em relação às competências que compõem a dimensão da prática profissional, o excerto (Brasil, 2019, p. 2) estabelece:

§ 2º As competências específicas da dimensão da **prática profissional** compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BNCFI C 7) (grifo nosso).

O excerto acima compreende a dimensão do “saber/ ser capaz de fazer” na sua prática, ou seja, define as ações, por meio das competências previstas no documento.

Quando refletimos sobre a prática do/a professor/a, é emergente compreendê-la como prática pedagógica. Logo, relaciona-se para além do mundo do trabalho e sim com a atuação docente. Assim, a prática se volta à necessidade de compreender os saberes, a dinâmica do mundo atual, seus avanços, sua complexidade. Assim como, a compreensão de que o/a professor/a, como ser que constrói na sua subjetividade, é capaz de construir conhecimentos e saberes ao fazer pontes em outras trajetórias e isso se possibilita ao pensarmos em pessoas e não em máquinas que sabem “fazer”.

Quando nos remetemos à prática profissional essa se volta à capacidade de planejar, gerenciar ambientes de aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências, aproximando-se a uma Educação tecnicista. Nesse contexto, o/a professor/a passa a atuar de forma instrumental. De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020) ao se propor uma formação com indicadores meramente instrumentais, pautada nos princípios do neoliberalismo em uma perspectiva conservadora, rompe as conquistas obtidas e toma como imperativo a privatização da educação pública por meio de uma formação pragmática e padronizada, o que se configura em um retrocesso. Aqui se evidencia a intencionalidade ao serem vinculadas às práticas pedagógicas às competências extraídas do mundo do trabalho, pois estabelece uma relação intrínseca entre economia, Estado e educação. Essa última, ao atender à lógica instrumental de eficiência e eficácia, torna-se uma estratégia lucrativa para o desenvolvimento e a hegemonia dos dois primeiros.

O excerto (Brasil, 2019, p. 2), a seguir, determina:

§ 3º As competências específicas da dimensão do **engajamento profissional** podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BNCFI C 8) (grifo nosso).

No excerto em análise podemos verificar que a formação continuada, antes vista como direito garantido por políticas públicas, na BNC- FI se torna relativizada, enfatizando uma visão meritocrática e empreendedora. O/A professor/a idealizado/a é aquele/a em constante aperfeiçoamento, independentemente de suas condições materiais e da realidade da escola pública.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 15), a discussão dessa política de formação deve levar em consideração o contexto neoliberal do capitalismo atual, que influencia profundamente tanto “a ação dos governantes” quanto o comportamento dos “governados”. Nesse sentido, é preciso se atentar a cultura empreendedora, intrínseca a BNC-FI, que se incorpora à vida e à educação, reforçada por uma “subjetivação contábil e financeira”, em que o indivíduo é visto como “[...] uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar” (Dardot; Laval, 2016, p. 372).

Dessa forma, o excerto (Brasil, 2019, p. 6), a seguir, estabelece:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução (BNCFI C 14).

O excerto analisado indica que as licenciaturas devem ter carga horária mínima de 3.200 horas, organizadas em três grupos focados no desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNC-FI; mais uma vez, deixando claramente expressa a sua intencionalidade, que é seu compromisso com o desenvolvimento de competências gerais e específicas, eixo estruturante da formação dos/as professores/as. Ao contrário da abordagem tradicional que busca integrar teoria e prática, essa proposta se destaca por priorizar uma formação

instrumental e técnica, focada na empregabilidade e alinhada aos princípios da BNCC, como já mencionado, ou seja, uma Educação tecnicista de cunho neoliberal que forma professores/as instrumentalistas para implementar a BNCC.

Entretanto, consideramos que a carga horária se torna relevante quando o tempo é dedicado a conteúdos científicos significativos e não fragmentados, à integração eficaz entre teoria e prática, e ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e senso crítico. Da mesma forma, não se pode negligenciar a valorização do professor/a, que inclui salários justos e condições de trabalho adequadas.

5.2.3.4 Formação Docente por Competências: fundamentos, eficiência, eficácia, avaliação e alinhamento com a BNCC.

De acordo com Freitas e Molina (2020), a Resolução de 2019 alterou de forma radical a concepção de educação, escola e formação, que até então, a Resolução CNE/ CP 02/2015 trazia, bem como, o que contemplava como formação inicial e continuada, aprovados após extensos debates, das instituições formadoras e das entidades da área.

Nesse contexto, temos a Resolução de 2019 vinculada à BNCC, voltada à formação pelas competências com visão tecnicista da educação, como podemos observar no excerto (Brasil, 2019, p. 14) a seguir:

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCFI C 23).

A resolução de 2019 é amplamente criticada pelas associações e por profissionais da área por desconsiderar o conhecimento construído sobre a formação de professores e por sua natureza antidemocrática, resultante da ausência de debate amplo e do desprezo às associações e sua vinculação às competências definidas na BNCC.

Freitas e Molina (2020) afirmam que a BNC – FI retoma proposições e concepções neoliberais oriundas do final do século XX, ao se voltar ao mercado de trabalho e a exigência de desenvolvimento de competências.

Nessa perspectiva, alertamos novamente para a intencionalidade do uso de competência em uma política de estado, pois, conforme Ricardo (2010) às competências na educação se assemelham às relações de trabalho, onde o empregador qualifica e classifica o empregado, acarretando na individualizando o sujeito. Machado (2007) complementa, ao afirmar que essa regulação das relações de trabalho, resultante das mudanças produtivas e da globalização, gera conformismo e resignação nos indivíduos, que aceitam a precariedade, a incerteza e a responsabilidade individual no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva de classificação do indivíduo, destacamos o excerto (Brasil, 2019, p. 5), relativo à seção “DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”, a seguir, que traz como um dos seus princípios norteadores:

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação (BNCFI C 10).

A partir da década de 1990, com a implementação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação), professores e gestores foram progressivamente integrados ao processo de avaliações externas em larga escala, com ênfase nas avaliações nacionais. Desde então, essas avaliações se mantiveram como política de Estado, independentemente das mudanças de governo.

Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016) e Perboni (2016) ressaltam a solidificação das avaliações externas em larga escala nos estados e municípios, por mais que as relações entre as avaliações e a qualidade da Educação seja questionável, sendo seus resultados, utilizados pelos gestores nas tomadas de decisões visando a melhoria da qualidade do ensino (Machado; Alavarse, 2014).

Neste contexto, Alavarse (2013) relata que existem muitas vertentes em razão das avaliações a larga escala. Há quem se entusiasme pelos resultados, que revelam “a verdade” de um contexto escolar/acadêmico e outros que repudiam por entender que um número não retrata a realidade de uma instituição educacional (Alavarse, 2013). Alavarse (2013) aponta que essas divergências equivocadas ocorrem porque alguns usam as avaliações como se tivessem autoridade total para

definir políticas educacionais, enquanto outros confundem as avaliações com as próprias políticas.

Essas oposições ocasionam em polêmica, frente às divergências, logo, se clarifica por meio do relato de Alavarse (2013):

Os defensores incondicionais das avaliações externas, com entusiasmo exagerado supondo que sejam instrumentos de garantia absoluta da educação de qualidade, chegam a tirar conclusões como se elas permitissem revelar quem são os 'melhores' e os 'piores' profissionais, daí decorrendo, por exemplo, o pagamento de bônus. Essa posição, ademais de dividir os trabalhadores da educação e os enfraquecer no movimento por suas reivindicações históricas, não tem lastro estatístico, pois não temos, nos resultados das avaliações externas, a segurança estatística para discriminar 'melhores' e 'piores', haja vista que o erro de medida que acompanha seus resultados. Em outro extremo, encontramos considerações de que essas avaliações são o que há de pior no mundo, que não que seus instrumentos não medem nada ou que os professores seriam os únicos capazes de avaliar a aprendizagem de seus alunos; para esses, portanto, é preciso recusá-las (Alavarse, 2013, p. 140).

O autor aponta ainda um desafio adicional: a proposta de vincular o desempenho em avaliações à responsabilidade docente, com recompensas e penalidades com vistas à meritocracia. Tal processo pode intensificar a divisão entre professores, criando categorias de premiáveis e não premiáveis.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a avaliação, os autores da área destacam que, ao ser considerada como parte do trabalho pedagógico, deve-se valorizar o processo de construção do conhecimento, e não apenas o resultado. Essa perspectiva exige concepções e práticas específicas, reconhecendo que a avaliação não é neutra nem isolada da realidade educacional (Esteban, 2013; Hoffmann, 2013).

Dito isso, o "Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos", o excerto (Brasil, 2019, p. 6), a seguir afirma:

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias (Excerto 12 – p. 6).

Na discussão sobre a formação docente, se torna necessário pensarmos na avaliação como processo, ou seja, explorar as práticas avaliativas sob um prisma reflexivo, que considere a participação ativa de todos os envolvidos, não de forma isolada, apenas como um resultado, um número, uma mensuração alinhada à desenvolvimento de competências, como expresso no excerto (Brasil, 2019, p. 10) a seguir:

III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação (BNCFI C 10).

Embora existam diversas concepções sobre a avaliação, contudo, elas convergem a um ponto comum, que é estar a serviço da aprendizagem, visando à melhoria do aprendizado e não das competências ao se limitar à classificação dos estudantes (Fernandes, 2009).

A Resolução CNE/CP 02/2019 evidencia por meio da articulação e promoção das avaliações de larga escala, apoiada nas competências estabelecidas na BNCC, sua intencionalidade na promoção da performatividade¹³ relacionada a eficiência e eficácia, ao valorizar por meio de resultados obtidos a competição, a individualização, bem como a responsabilização do docente pelos resultados negativos.

No excerto (Brasil, 2019, p. 21), a seguir, pode ser indiscutível a que a serviço de quem também se encontra a avaliação expressa na Resolução analisada:

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao **desenvolvimento das competências** (BNCFI C 21).

Também expressa no excerto (Brasil, 2019, p. 13) a seguir:

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas (BNCFI C 22).

Nesse contexto, destacamos que assim como falta o esclarecimento na Resolução de 2019, sobre a concepção de competências, de formação por competências, também se percebe a falta de referências para uma “avaliação das competências”, conforme estabelecido nos excertos acima.

Nessa perspectiva, a avaliação, embora acarrete preocupação, exige como princípio fundamental o conhecimento claro do que será avaliado, incluindo a base teórica que

¹³ De acordo com Ball (2005), a performatividade é uma ferramenta de controle, que utiliza julgamentos e comparações para regular indivíduos e organizações. O desempenho se torna um parâmetro de produtividade ou de resultado, qualidade ou valor, “significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização” (Ball, 2005, p. 7).

embasa essa avaliação. Tanto o conhecimento teórico quanto a prática devem ser fundamentados em bases teóricas sólidas, como se estabelece no excerto (Brasil, 2019, p. 3), a seguir:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - **a sólida formação básica**, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho** (BNCFI C 9) (grifo nosso).

Em conformidade com a LDB, as Diretrizes de 2019 ressaltam a necessidade de uma formação sólida, da relação intrínseca entre teoria e prática e da consideração das experiências e aprendizados do professor como base da formação. Contudo, a utilização do termo "competência" nesse contexto revela uma forte influência de estudos internacionais sobre formação por competências, oriundos de políticas neoliberais, que priorizam a dimensão prática da formação para atender às demandas do mercado. Essa influência foi alvo de inúmeras críticas, principalmente em relação ao enfraquecimento da formação teórica nos fundamentos das ciências da educação e pedagógicas. Isso se deu devido à priorização do aprendizado dos conteúdos específicos da BNCC e sua aplicação prática, o que empobreceu a formação docente (Alves, 2021).

5.3 Resolução CNE/CP nº 04/2024: compreensões iniciais do atual texto da política de formação docente

Não havia nada de tão incrível nisso. Alice também não achou nada de mais ouvir o Coelho Branco conversar sozinho (Carroll, 2011, p. 09).

No dia 29 maio de 2024, o Ministério da Educação (MEC) homologou a Resolução nº 04 de 2024 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Documento esse consolidado no Parecer CNE/CP nº 4/2024, amplamente criticado por diversas associações, uma vez que, foi construído sem

audiências públicas a fim de que fossem estabelecidos diálogos, para a escuta dos atores envolvidos, bem como, o debate com a sociedade civil.

Cabe destacar que como afirma a ANFOPE¹⁴ (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) em sua Nota sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024, a aprovação desse documento se deu por meio de uma “Consulta pública”, que partiu de um Edital de Chamamento, por meio eletrônico, de 06 de dezembro de 2023 até 30 de janeiro de 2024, com prorrogação até 01 de março de 2024, por meio do segundo Edital de Chamamento de Adiamento - prorrogação de prazo.

Ainda de acordo com a Nota da ANFOPE, ademais de ter sido um processo imensamente acelerado e sem clareza sobre a construção dos dados e as análises ao longo da consulta pública, é a diferença entre o texto de referência e o texto apresentado no Parecer CNE/CP nº 04/2024 e, consequentemente, na Resolução do CNE/CP nº 4/2024.

Nessa perspectiva, a fim de podermos discutir a Resolução, importante o compreendermos o conceito de formação docente e a trajetória das diretrizes que dão origem a este processo como um todo.

Entendemos a formação docente em uma visão crítica, que transcende a mera aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas, com reflexão sobre o papel do educador na sociedade, tornando-se um agente de transformação social. Veiga (2010, p. 16) afirma que:

[...] formação se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário (Veiga, 2010, p.16).

Nesse sentido, a formação docente envolve um processo desafiador e contínuo, com o intuito de formar professoras e professores críticos, reflexivos, mediadores do conhecimento e assim, agentes da transformação social, como expressa Veiga (2014, p. 330) ao destacar que:

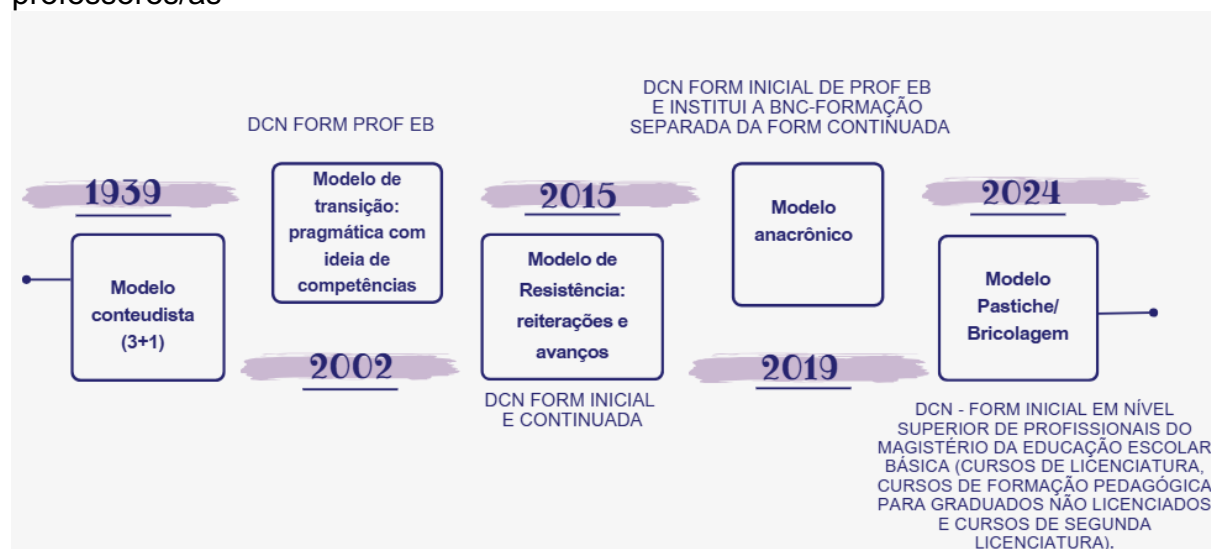
¹⁴ Nota disponível no link: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf Acesso em 23 set. 2024.

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos e experienciais (Veiga, 2014, p. 330).

Logo, ao ser proporcionada ferramentas necessárias, os/as futuros/as docentes poderão analisar a realidade do contexto escolar e agir sobre ela. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes e engajados, e abre caminhos para a valorização docente (Nóvoa, 2022).

Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares que tratam sobre a formação docente precisam ser analisadas. Na figura 25, apresentamos uma linha do tempo que destaca os documentos que historicamente estabeleceram as diretrizes curriculares para a formação docente.

Figura 23- Linha do tempo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as



Fonte: Baseado em Coimbra (2020) e ANFOPE (2024).

Na figura 23, podemos observar que, no ano de 1939, foram instituídos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura, adotadas pelas instituições de ensino superior brasileiras, cabendo a esses cursos a “tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os

cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar professores das Escolas Normais” (Saviani, 2005, p. 17).

Conhecido como modelo conteudista (3+1), inicia-se por meio da regulamentação do Decreto-lei nº 1.190/1939, que estabeleceu um padrão federal a fim de formar bacharéis e licenciados. Constituído por um ciclo inicial de três anos voltado para a formação em área específica (bacharelado) e um último ano dedicado à formação pedagógica necessárias para o exercício da docência (licenciatura) (Coimbra, 2010).

No ano de 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o Conselho Nacional da Educação (CNE) desenvolveu ações com o intuito de constituir a formação do profissional do magistério, conforme as possibilidades estabelecidas no texto do documento, como a criação de outros espaços formativos para a formação de professores/as para a Educação Básica, como os Institutos Superiores de Educação, gerando assim, um movimento de resistência das universidades.

Nesse sentido, em 2002, o chamado modelo de transição é aprovado por meio da Resolução CNE/CP nº 01, com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras e Professores para a Educação Básica (DCN), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, bem como, a Resolução CNE/CP nº 2/2002, na qual fica instituída a carga horária dos cursos e a sua duração.

De acordo com Scheibe e Bazzo (2016), as DCN/2002 possibilitaram maior diversidade nos modelos de cursos, ao ser vivenciada pela primeira vez, uma reformulação no processo de formação de professores/as. Contudo, após a sua promulgação, a fim de atender as regulamentações exigidas pelas diretrizes, demandou adequações por parte dos cursos de licenciatura, uma vez que, as diretrizes passaram a reger as configurações curriculares, remodelando a formação inicial de professores/as no Brasil (Marchan, 2017). No entanto, segundo Moreira (2021), tratou-se de um modelo pautado e concebido em torno de competências; sendo assim, criticado duramente por autores/as da área, uma vez que, a ênfase nas competências nos remete a uma visão curricular que prioriza habilidades técnicas e instrumentais. Essa abordagem, comum no Brasil até o início dos anos 70, moldava a formação de professores/as, os/as quais eram preparados/as para utilizar métodos de ensino que se adequassem às exigências do modelo produtivo industrial vigente na época.

Os autores Scheibe e Bazzo (2016) afirmam que ao ser estipulada uma carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, pode ser observado uma propensão ao aligeiramento da formação docente, o que gerou inúmeras discussões. Como relatado por Freitas (2002, p. 151), o aligeiramento da formação, por meio de carga mínima, provém de fortes pressões do setor privado, e assim, ocasionou na limitação “às possibilidades de ação das instituições” e acarretou no “rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente” (Freitas, 2002, p. 161).

Em 2015, uma nova reforma nos cursos de licenciatura, instituída pela Resolução CNE/CP nº 02, revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, estabelecendo novos parâmetros para a formação de professores/as da Educação Básica, incluindo carga horária e conteúdos curriculares, bem como, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conhecido como modelo de resistência, em razão das críticas realizadas por parte de um grupo de professores/as universitários/as, bem como, a esperança de que eles/as fossem ouvidos/as. Cabe destacar que o Brasil se encontrava em um momento conturbado, por parte do início do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

A Resolução CNE/CP nº 02/ 2015 reafirma o perfil de formação de professoras e professores brasileiros estabelecido em 2002, bem como, incorpora as demandas indicadas pela ANFOPE. A Resolução amplia a carga horária total mínima dos cursos para 3.200h, estabelece uma relação mais estreita entre a formação inicial e continuada e articula de forma mais clara a teoria e a prática pedagógica. Além disso, contribui para a valorização e profissionalização do magistério, elementos fundamentais para a qualidade da Educação. Como podemos visualizar no trecho da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015, p.09):

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao

reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

[...]

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

[...]

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

[...]

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015, p. 9).

Ao refletirmos sobre os princípios da Resolução apresentados, as ideias de Gatti et al. (2019, p. 72.) corroboram ao salientarem que esse documento “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores”. Cabe destacar que uma das mais significativas, resultou na ampliação da carga horária total do Curso, de 2800 horas para 3200 horas, ficando próximo a outras carreiras no Brasil. É importante ressaltar que a construção da Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi construída e debatida por meio de um processo que contou com a efetiva participação de sindicatos, associações, entidades, salientando a necessidade de sólida formação teórica e prática, a valorização docente, o respeito à diversidade, a articulação com a Educação básica, a gestão educacional democrática (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020).

As próximas DCNs foram aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, que, não só propõe novas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, mas também estabelece a Base Nacional Comum para essa formação (BNC -Formação), fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 marca uma ruptura com os avanços anteriores na área, ou seja, ao priorizar uma formação padronizada e pragmática, baseada na pedagogia das competências, essas diretrizes se alinham com uma visão neoliberal da educação, que defende a privatização dos serviços públicos e a subordinação da educação às demandas do mercado. Essa mudança representa um retrocesso, pois fragiliza a autonomia de

professores/as e compromete a qualidade da Educação pública, conforme podemos observar na afirmação de Gonçalves; Mota; Anadon (2020, p. 376):

A implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 376).

Essa afirmação vai ao encontro das colocações de Coimbra (2020, p. 632), que, em sua análise da Resolução, anuncia que: “Causa estranhamento, em documento desta natureza, o fato de não haver qualquer referência de pesquisa, dado ou indicador oriundo das Universidades” (Coimbra, 2020, p. 632).

É importante destacar que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi estruturada em 30 artigos, 09 capítulos e um anexo, do qual faz parte a proposta de BNC-Formação, focada na formação inicial de professores/as. A Resolução e a BNC-Formação deixam explícito que seu principal objetivo é a implementação da BNCC nas etapas da Educação Básica no país, ficando evidente o caráter autoritário e prescritivo, o que acarretou inúmeros debates e discussões, resultando em avaliações negativas da comunidade acadêmica, conforme podemos verificar no manifesto da ANPED, 2020, quando se refere:

[...] ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender (ANPEd, 2020, s/n).

De acordo com Silva (2020), as Diretrizes para a formação inicial de professores e a BNC-Formação foram elaboradas com o intuito de treinar professores/as a serem implantadores da BNCC e assim ser um alinhamento da formação docente à BNCC. Essa afirmação pode ser observada nos artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CP nº 02/2019:

Art. 2.º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3.º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, s/n).

Esses artigos evidenciam que a formação docente, a partir dessa resolução, orienta-se nas competências gerais da BNCC, ou seja, a formação preconiza o domínio de competências e habilidades com os quais o/a docente estará “[...] capacitado para realizar de forma eficaz o processo de ensino, num processo de formação diretamente na prática, isto é, na área de atuação profissional” (Silva, 2020, p. 108).

Esse modelo, segundo a ANFOPE (2024), ficou conhecido como Anacrônico em razão do “apagão” em relação à história de formação de professores/as nesse país, uma vez que, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 é contrária à de 2015, que foi fruto de um processo coletivo de construção, implementação e avaliação pelas instituições de ensino superior. Também o Fórum Nacional Popular de Educação (2019), afirma que a Resolução de 2019 ignorou políticas públicas consolidadas, priorizou aspectos mercantilistas, retomou uma pedagogia de competências e desconsiderou a diversidade, a autonomia das IES e a importância dos estágios, representando um retrocesso em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Nesse sentido, sua intencionalidade se torna evidente ao engessar os cursos de licenciatura, quando determina que esses devem seguir uma base nacional comum de formação, ou seja, buscando uma padronização na formação docente em um país diverso e desigual, logo, compreendemos que a Resolução de 2019, desconsidera os contextos das instituições, bem como, das professoras e professores, ao preconizar características mercantilistas e empresariais, visando eficiência e eficácia e, assim, desconstruindo a Educação como direito social e enaltecendo a desvalorização docente.

Nesse breve apanhado histórico dos documentos orientadores sobre a Formação de professores/as, chegamos à Resolução CNE/CP nº 04 de 2024; sendo criticado por estudiosos/as da área e de associações educacionais em razão da sua construção sem diálogos, sem audiências públicas, sem a escuta dos/as envolvidos/as. Esse modelo de 2024, é denominado pela ANFOPE como modelo

“pastiche”, uma vez que, segundo a Associação, trata-se de uma “cópia ruim”¹⁵ da Resolução de 2015.

De acordo com a ANFOPE (2024), o Projeto de Resolução que acompanhou o Parecer CNE/CP nº 4/2024, que propôs a substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2019, apresentou uma composição heterogênea, com elementos que ora remetiam Resolução CNE/CP nº 2/2015, ora, a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Essa justaposição de elementos, sem uma articulação clara e original, resultou em um documento que remete à bricolagem. É importante destacar que o termo bricolagem utilizado nesta nota, é entendido nesta tese, por meio do conceito destacado por Ball (2001), ao afirmar que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p. 102).

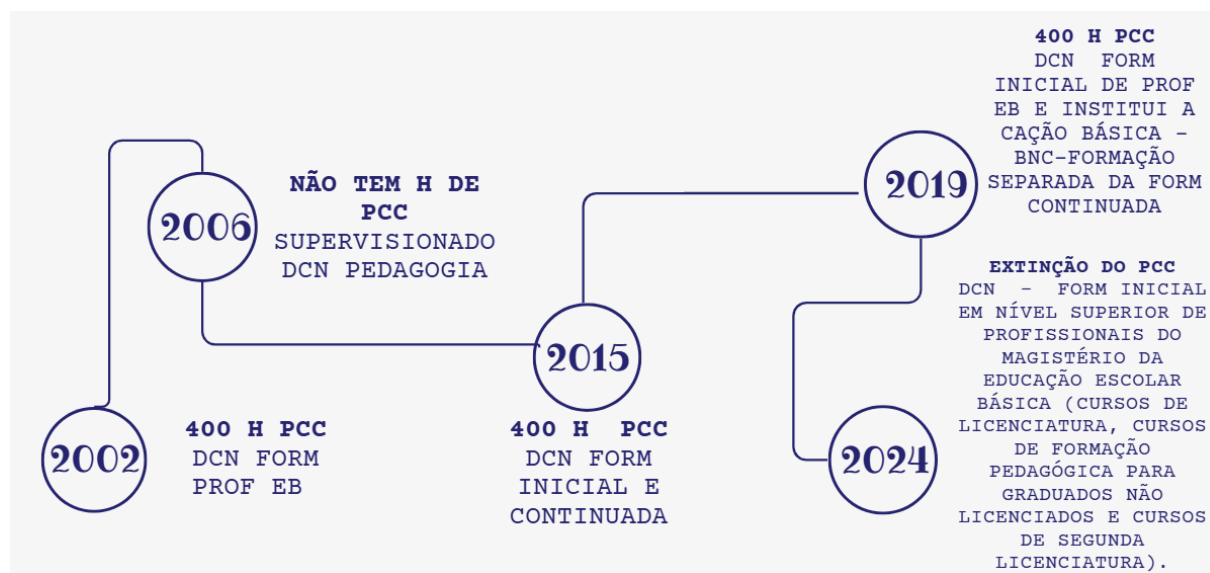
Nessa perspectiva, podemos observar que a combinação das duas resoluções se mostra perdidas, em um amontoado conceitual, que parecem junções de propostas, a fim de orientar a formação inicial sem articulação de bases e princípios educativos para uma formação humanizadora e emancipatória.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), e se mostra embasada e proveniente na Lei nº 9.394/1996 (LDB), Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), Decreto nº 3.276/1999 (dispõe sobre a Política de Formação de Professores) e o Parecer CNE/CP nº 04/2024, que dá origem a Resolução nº 04/2024.

¹⁵ Extraído da live da ANFOPE - **Reafirmando a posição da Anfope sobre a "nova" resolução 04/2024**, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPM3Hoq62Ng&t=2346s>

Significativo é a realização de análise de algumas mudanças que ocorreram ao longo dos anos, até chegarmos na Resolução de 2024, conforme demonstrado na figura 24, a seguir, como exemplo, as mudanças na Prática como Componente Curricular (PCC).

Figura 24- Mudanças ocorridas nas diretrizes



Fonte: autora (2024).

Na figura 24, podemos observar que no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, estabeleciam 400 horas de Práticas como Componente Curricular (PCC). Em 2006, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, foram designadas 300 horas para o Estágio Supervisionado (300 horas), mas sem carga horária para as PCC. No ano de 2015, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada, retomam as 400 horas de PCC. Em 2019, ocorre o retrocesso, uma vez que, deu-se a separação da formação inicial e da formação continuada em documentos curriculares diferentes; além disso, embasadas na BNCC, as DCNs apresentam a BNC-Formação e a PCC continuam com 400 horas.

Em 2024, com a nova e atual Resolução têm-se novamente a separação da formação inicial da continuada, assim como a extinção das 400h de Prática como Componente Curricular, cuja carga horária se insere em outras atividades, como a inserção da extensão no currículo (obrigatória pela Resolução CNE/CES nº 07/2018

e pela Lei nº 13.005/2014, aplicável a todos os cursos de graduação das instituições brasileiras de educação superior).

Por meio desse apanhado das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, podemos perceber as ameaças que permeiam a Resolução CNE/CP nº 04/2024, sejam elas: a) reducionismo da carga horária, b) uma diretriz pautada em uma matriz de competências e habilidades, c) exclusão da PCC, d) inserção da extensão com CH alta - 320h de Atividades Acadêmicas Extensionistas (AAE) vinculadas às componentes curriculares, que devem ser executadas em Escolas de Educação Básica, ou seja, um campo muito restrito.

Cabe destacar que, ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 04/2024, posicionamo-nos e defendemos que a formação de professores/as necessita ter a universidade como espaço formativo, tendo a docência como alicerce na formação inicial e continuada de forma sólida, sendo esse um dos pilares da Resolução, mas ao longo do documento, percebemos de forma muito diluída.

É importante evidenciar que a formação continuada não aparece na atual Resolução, sendo que, ao omitir esse termo, cria uma lacuna significativa no debate sobre a formação docente. A articulação entre a formação inicial e os processos de desenvolvimento profissional é fundamental para a qualificação do/a docente. Ao não explicitar como serão tratados os processos de formação que se dão após a graduação, as segundas licenciaturas e os cursos de formação pedagógica, o texto gera incertezas e abre espaço para diversas interpretações. Essa omissão evidencia a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a concepção de formação continuada e sua relação com a formação inicial.

Destacamos que a Resolução CNE/CP nº 04/2024 traz, em seu capítulo II, a “FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA: DOS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS”, em seu art. 4º, II, que preconiza:

[...] a presença de **sólida formação** que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas **competências de trabalho** (Brasil, 2024, s/n, grifo nosso).

Ao analisarmos esse inciso II, podemos compreender o uso da bricolagem no texto, uma vez que as diretrizes de 2015 contextualizaram de forma clara uma

concepção mais concreta de sólida formação; enquanto a Resolução de 2024 oferece uma visão sem detalhar os componentes curriculares de uma formação sólida. Em contraste a essa formação, a Resolução de 2024, ao focar em diretrizes e dando ênfase ao desenvolvimento e aprimoramento de competências de trabalho, indica fortes indícios de uma continuidade da resolução de 2019.

Também é descrito como pilar do capítulo II, a articulação entre a teoria e a prática, como podemos verificar no art. 5º, IV:

[...] a articulação indissociável entre a **teoria e a prática** no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024, s/n, grifo nosso).

A análise do art. 5º, IV, da Resolução revela uma desconexão entre a teoria e a prática da formação docente ao longo do texto. É importante olharmos para a unidade teoria-prática prevista na presente Resolução, que se encontra desconexa ao longo do texto. Destacamos que a palavra “prática” é mencionada 32 vezes na Resolução enquanto a palavra “teoria” é mencionada apenas 5 vezes. Logo, é possível abrir espaços para refletirmos em como se articulam, uma vez que, aparecem como menções distintas e em separado, questionamos como serão vivenciadas e como será possível acontecer a articulação entre elas como unidade pedagógica. Não está descrito isso como será realizado.

Essa discrepância indica a ausência de uma articulação clara entre teoria e prática, logo, pode comprometer a qualidade da formação, uma vez que a teoria fundamenta a prática e a prática contextualiza a teoria. É fundamental que a formação docente promova uma articulação equilibrada entre ambos os aspectos, permitindo que os/as futuros/as professores/as desenvolvam tanto os conhecimentos teóricos quanto às práticas necessárias para o exercício da profissão. No entanto, a Resolução não oferece subsídios suficientes para compreender como essa articulação será efetivada. Nesse sentido, essencial é esse alerta que a Resolução ofereça diretrizes mais precisas sobre como essa relação será estabelecida, a fim de garantir que os/as futuros/as professores/as sejam capazes de integrar teoria e prática em suas ações pedagógicas.

No capítulo IV, “DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO”, em seu art. 14, apresenta a organização por componente curricular das áreas:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por **componente curricular** ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como **a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares** (Brasil, 2024, s/n, grifo nosso).

O artigo 14 expressa também a necessidade de alinhar a formação de professores/as com a Base Comum Nacional, que possui uma perspectiva de se ter uma matriz comum para a formação docente. Entretanto, com a criação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FI), que possui a BNCC como principal referência, evidencia a intenção de garantir que os/as futuros/as docentes estejam aptos a promover as aprendizagens e o currículo definidos pela BNCC. Dessa forma, podemos compreender a influência e a intencionalidade a fim de manter a garantia de permanência da BNCC, como principal normativa, ou seja, formar professoras e professores como implementadores/as da BNCC em todas as etapas da educação básica.

Nessa perspectiva, a compreensão do impacto dessa articulação entre a Resolução e a BNCC podemos visualizar no “CAPÍTULO III - BASE COMUM NACIONAL E PERFIL DO EGRESSO DA FORMAÇÃO INICIAL”, mais precisamente seu o Art. 10, II e III:

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a: [...] II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da **Base Nacional Comum Curricular**; III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola (Brasil, 2024, s/n, grifo nosso).

Ao analisarmos o texto deste artigo, podemos verificar de forma explícita a relação direta da Resolução com a BNCC.

Cabe destacar que, ao longo do texto da Resolução dos Art. 6º ao 10, trazem aspectos específicos da Base Comum Nacional e do perfil do egresso para formação Inicial, ou seja, aspectos que serão cobrados com o intuito de verificar se as professoras e professores estão capacitados, a partir do que se tem como uma matriz de formação, e essa matriz, de uma forma geral, tem como base a própria BNCC.

É interessante refletirmos sobre o texto do art. 7º, IV:

IV - processos formativos que visem contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos profissionais para o magistério, a partir de uma visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação que possibilitem, nos licenciandos, o desenvolvimento de condições para: a) o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, **o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia** (Brasil, 2024, s/n, grifo nosso).

Ao analisarmos que a “inovação” aparece como uma das condições para o processo formativo, se torna fundamental compreendermos qual a perspectiva e concepção que se expressa no Art. 7º. Nesse sentido, podemos verificar que ao ser associada à comunicação efetiva, ao trabalho coletivo e interdisciplinar, à criatividade, à autonomia, à liderança, entre outros, a inovação passa a ser compreendida como um conjunto de habilidades socioemocionais, frequentemente vinculadas a uma visão neoliberal que valoriza a eficiência e a produtividade individual e coletiva.

Concordamos, porém, que ao atribuir a importância da inovação no processo formativo docente com o compromisso com a educação inclusiva, diversificada e emancipatória, destacamos o expresso no Art. 5º, inciso X:

X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, **inclusiva** e que **promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais**, atenta ao reconhecimento e à **valorização da diversidade** e, portanto, **contrária a toda forma de discriminação** (Brasil, 2024, s/n, grifo nosso).

O Art. 10, III, IV e V, reafirma o compromisso social, político e ético descrito no Art. 5º X, como podemos visualizar:

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a:

[...] III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola; IV - reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas; V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras [...] (Brasil, 2024, s/n).

O artigo, ao propor a inclusão, a emancipação e a valorização da diversidade, apresenta uma contradição ao reduzir as horas de práticas pedagógicas e aumentar as atividades de extensão, restritas à Educação Básica, deixando de lado todo e qualquer outro espaço formativo. Ao estabelecer uma matriz curricular e propor avaliações padronizadas, que não levam em consideração as regionalidades e contextos sociais, a proposta desconsidera as singularidades dos/as futuros/as docentes, limitam a formação de professores/as, deixando de atender às necessidades de uma sociedade plural e diversa, podendo gerar desigualdades e discriminação.

Nesse sentido, Freire (2000, p. 44) corrobora com nosso pensamento ao afirmar que:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (Freire, 2000, p. 44).

Nessa perspectiva, se torna extremamente urgente e importante refletirmos a partir dessas diretrizes curriculares nacionais que não possuem clareza em seu texto e que impacta de forma tão significativa na formação docente. Por isso, imprescindível buscar brechas discursivas que, de fato, propiciem a equidade e igualdade.

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito, no art. 7º, inciso XIX, à gestão democrática, como podemos visualizar:

g) a participação dos licenciandos nas atividades de estudo, reflexão e elaboração da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica,

nas reuniões pedagógicas, nos momentos de planejamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas e nas atividades desenvolvidas nos órgãos e colegiados de **gestão democrática** existentes na escola (Brasil, 2024, s/n, grifo nosso).

A Resolução menciona a expressão gestão democrática em três oportunidades, mas não a define. Essa ausência de definição evidencia a importância de discutir a participação dos todas/os os/as profissionais da escola, discentes e comunidade nesse processo. Como pode ser verificado no art. 13º, alínea b):

b) princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e **gestão democrática** (Brasil, 2024, s/n, grifo nosso).

Dessa forma, destacamos a relevância que a formação de cidadãos críticos e participativos passa pela experiência de vivenciar a democracia no ambiente escolar. Isso também é um desafio aos/às docentes formadores/as, juntamente com os/as profissionais da escola na promoção da reflexão e vivência sobre essa temática e estimular a participação dos/as futuros/as docentes em ações que visem garantir a voz de todas/os segmentos escolares na gestão escolar.

Nessa perspectiva, corroboramos com Santos e Bloter (2013) ao defenderem que a democracia na escola não se limita a mecanismos formais como o voto, mas se constrói nas práticas cotidianas de todos os membros da comunidade escolar. A escola, como espaço público, deve ser um lugar de diálogo e construção coletiva, pois dela emergem discussões que permeiam questões educacionais e políticas; tão logo, todos os sujeitos possuem o direito de participar ativamente das decisões.

Ainda nesse mesmo Capítulo III da referida Resolução, provocamos a reflexão sobre a estrutura e o currículo para a formação inicial, tomando como referência o Art. 14:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o **caput** terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora [...] (Brasil, 2024, s/n).

Destacamos do texto do Art. 14 a delimitação às escolas de Educação Básica como o espaço onde serão realizadas as 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, “distribuídas ao longo do curso, desde o seu início”. Essa restrição pode gerar um gargalo na formação dos/as futuros/as docentes. Uma vez que há também a exigência de 320 (trezentas e vinte) horas de atividade de extensão, concomitantes ao estágio, somar-se-ão à limitação de vagas, colocando em risco a qualidade e a efetividade do processo de formação.

Nesse sentido, ao observarmos as limitações na formação inicial, pertinente acusar a inexistência da formação continuada, bem como a segunda licenciatura ser confundida como formação inicial. Compreendermos que a formação docente não se encerra com a formação inicial, ou seja, trata-se de processo contínuo, conforme afirma Freire (1979, p. 14): “o humano [é] inconcluso, podendo ser visto como um projeto, um eterno ‘vir-a-ser’, sendo a educação um processo permanente”. É nessa perspectiva que se observa a importância da formação continuada no processo formativo, ao compreender como espaço/tempo de aperfeiçoamento contínuo e permanente, que ocasiona a qualificação e a construção de conhecimentos práticos e teóricos.

A LDB nº 5.692/1996, em seu Art. 67, traz a formação continuada como um de seus principais eixos ao fazer referência à valorização dos profissionais da educação ao estabelecer que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

[...] (Brasil, 1996, s/n).

Já em seu Art. 62, a LDB (1996) determina que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. ([Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009](#)).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. ([Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009](#)). (Brasil, 1996, s/n).

Ainda, no Art. 62-A, a LDB/1996 indica que:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, s/n).

Logo, a ausência da formação continuada na Resolução CNE/CP nº 4/2024, ou mesmo de uma nova Resolução específica para a esse tipo de formação, requer um olhar atento, visto que essa se constitui um dos fundamentos da política da formação docente, assegurada pela LDB/1996, a fim de oportunizar a valorização da profissão docente.

Outro quesito a ser analisado se trata do “CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS”, mais precisamente os Arts. 19 e 20:

Art. 19. Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep compete elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos

cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Art. 20. Ao Inep compete elaborar o novo formato avaliativo do Enade para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução (Brasil, 2024, s/n).

Esses artigos deixam claro a avaliação externa nos cursos de formação de professores/as; essa indicação já se fazia presente na Resolução de 2019, mas ainda não havia sido concretizado esse novo formato avaliativo anual, mais especificamente, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Cabe destacar que de acordo com o Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 04/2024, o ENADE Licenciaturas envolve provas teórica e prática.

Complementamos a informação de que, em 2024, o MEC, por meio da Portaria normativa nº 610/2024¹⁶, institui o novo formato do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura - ENADE das licenciaturas com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes de graduação dos cursos de licenciatura, por dois processos avaliativos: I - Avaliação Teórica - AT; e II - Avaliação da Prática - AP. Além disso, as mudanças dizem respeito às matrizes de referência e aos objetivos das provas, que passarão a ter maior foco na avaliação das competências docentes que nos conteúdos disciplinares de cada curso. A referida Portaria prevê o ciclo avaliativo do ENADE, em três anos (2025 a 2027), sendo que a área de Educação será avaliada anualmente.

Por fim, o Art. 17 da Resolução CNE/CP nº 04/2024, estabelece que: “Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar aos termos desta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (Brasil, 2024, s/n).

Nesse sentido, é importante destacar que as instituições e organizações de ensino manifestaram o pedido de prorrogação da implementação da Resolução CNE/CP Nº 04/2024, por entenderem que as algumas universidades ainda não tinham se adequadado nem às resoluções anteriores, além do que é necessário estudos e reflexão em torno do texto dessa Resolução, que ainda gera inúmeras discussões e críticas.

É significativo ressaltar que a Resolução aqui discutida demonstra inovações e avanços em relação a Resolução CNE/CP nº 02/2019, mesmo que de forma

¹⁶ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-610-de-27-de-junho-de-2024-569033072>

regulatória. Ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 04/2024 pela ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball, podemos ter mais clareza quanto ao contexto de sua influência e ao contexto do texto da política; porém ainda é incipiente analisar o contexto da prática, visto que essa não foi implementada até o momento.

Para melhor visualizar os contextos do ACP, sistematizamos possibilidades de questionamentos sobre a política de formação docente, na figura 25, a seguir:

Figura 25- Evidências de análise pela Abordagem do Ciclo de Políticas

ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	QUESTIONAMENTOS
Contexto de Influência da Política	- O Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu discussões e participações frágeis e insuficientes, o que sugere que foram meramente formais, visando legitimar o Projeto de Resolução presente no Parecer 04/2024. - A divulgação da primeira versão deste Parecer, em dezembro de 2023, não foi precedida por um amplo debate para receber críticas e sugestões para a elaboração do Projeto de Resolução. - A "consulta pública" proposta após a publicação do Parecer ocorreu em um período pouco apropriado, pois coincidiu com as férias escolares (06/12/2023 a 30/01/2024) da maioria dos docentes e profissionais da educação
Contexto do texto da política	- A "consulta pública" proposta após a publicação do Parecer ocorreu em um período pouco apropriado, pois coincidiu com as férias escolares (06/12/2023 a 30/01/2024) da maioria dos docentes e profissionais da educação, ou seja, não ofereceu uma oportunidade adequada para a participação da comunidade educacional. - Mesmo com a prorrogação do prazo até 01/03/2024, o CNE não esclareceu a metodologia e os critérios para acolher ou rejeitar as sugestões e críticas enviadas por e-mail.
Contexto da Prática da Política	- Não são evidenciados os números de participantes da comunidade educacional no processo de diálogo, o que, deixa de fora o contexto, a regionalidade das instituições. - Evidenciam muitos movimentos por parte das Associações, que, se posicionaram contra a Resolução 04/2024, solicitando sua revogação e a retomada da Resolução de 2015. - Ainda não foram evidenciados dados acerca da implementação da política nas instituições, por ter até dois anos para sua implementação.

Fonte: elaborado pela autora (2025), embasado nos contextos descritos por Ball; Bowe, (1992); Mainardes (2006).

Na figura 25, podemos visualizar os questionamentos quanto ao contexto da influência da política, processo esse que antecedeu a homologação da Resolução CNE/CP nº 04/2024, que se deu por meio do Parecer CNE/CP nº 4/2024. Nele o MEC apresentou vários elementos antecipando o que resultou na resolução mencionada. Cabe lembrar que antes da elaboração e aprovação do Parecer e da

Resolução referidos, entidades da educação e ligadas à formação de professores/as mobilizaram-se pela revogação das resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020, e pela retomada da Resolução CNE/CP Nº 02/2015.

Essa mobilização resultou, em 30 de março de 2023, na criação da Frente Nacional pela revogação das referidas resoluções e retomada da Resolução de 2015, composta por diversas entidades, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e à educação.

Contudo, o contexto do texto da política, expresso nos documentos normativos – Parecer e Resolução, resultou em texto (apesar das manifestações e notas de repúdio e a falta de diálogo com a comunidade educacional) impositivo de um modelo de formação baseado na BNCC, em matriz de competências e habilidades, que carece de articulação entre formação inicial, continuada e trabalho docente, além de ser esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade, sendo que o ensino à distância (EaD) ocupa lugar de destaque. Além disso, foi estabelecido o ENADE Licenciaturas, como apresentado anteriormente, ainda em fase de implementação, que transforma o estágio curricular como espaço de avaliação da prática pelos/as docentes da Educação Básica, sem discussão e numa perspectiva pragmática e utilitária da prática docente.

Nesse sentido, o contexto da prática da política, apesar de ainda não poder ser visualizado no contexto educacional, podemos perceber que será um grande desafio para a adaptação das instituições de ensino em razão, por exemplo, da extinção de 400 horas da Prática como Componente Curricular, da inclusão de 320 horas de atividades acadêmicas de extensão juntamente com a realização estágio curricular, desde o início do curso, restritas ao âmbito escolar.

E, por fim, ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 04/2024 à luz da Teoria Sociológica de Bernstein (1996), ressaltamos que, conforme Silva (2000), Bernstein apresenta uma teoria sociológica do currículo, que, diferentemente de outras abordagens, não se concentra no conteúdo, mas sim nas relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que o configura. O autor destaca códigos e discursos que se preocupam com o quê e o como ensinar, não como lista ou procedimentos, mas como relações estruturais entre conhecimentos, pedagogias e avaliação, revelando relações de poder e controle (Ceschini; Mello, 2022).

Essa relação pode ser visualizada na Resolução de 2024, em seu Art. 14, extraído do texto do documento, ao afirmar que:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, **em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar**, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares (Brasil, 2024, p. 14 - grifo nosso).

Ao analisarmos o artigo extraído, podemos verificar que exerce poder e controle, com classificação forte e um enquadramento forte, cancelado pelo seu parágrafo 2º, como podemos perceber:

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (Brasil, 2024, p. 14).

Nesse sentido, ao nos remetemos a Bernstein (1996), a classificação dos conteúdos é forte (C+) quando há uma clara separação entre as áreas do conhecimento. Em contraste, a classificação é fraca (C-) quando essa separação é menos definida. Quanto ao enquadramento, um enquadramento forte (E+) indica que o transmissor controla rigorosamente o conteúdo, a sequência, a forma, o ritmo e o discurso da aula. Já um enquadramento fraco (E-) significa que o transmissor exerce menor controle sobre esses elementos, que Bernstein chama de regras hierárquicas.

Portanto, podemos verificar que após conhecermos o processo que se constituiu a Resolução CNE/CP nº 04/2024, até a sua homologação e como chega nas instituições educacionais, podemos evidenciar à luz da Teoria Sociológica de Bernstein que se trata de um discurso vertical (imposto de cima para baixo), com classificação forte e um enquadramento forte, exercendo poder e controle por meio da influência de uma matriz pautada em competências e habilidades, com forte inclinação a mercantilização da Educação.

5.3.1 Analisando a Resolução CNE/CP Nº 04/2024 por meio da ATD

“Não havia muito sentido em ficar esperando ao lado da portinha e então Alice voltou em direção à mesa, com esperança de poder encontrar outra chave [...]”
(Carroll, 2011, p. 10).

Apresentamos os movimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galliazzzi (2013), baseada em três momentos: (1) desmontagem dos textos (unitarização), (2) estabelecimento de relações (categorização e codificação, com as categorias *a priori* inclusão educacional, acessibilidade, inovação pedagógica e competência), e (3) captação do novo emergente (convergências, divergências e ideias nos textos).

Para iniciar a fase e análise por meio da ATD da Resolução CNE/CP nº 04/2024, foram atribuídos códigos para a identificação, utilizando as iniciais R4.24 (Resolução 4 de 2024), a letra da categoria *a priori* (IE - Inclusão Educacional, A - Acessibilidade, IP – Inovação Pedagógica, C – Competência) seguindo a matriz de análise¹⁷, como exemplo: R4.24 IE 1, que simboliza o excerto que será encontrado na matriz de análise da Resolução CNE/CP nº 04/2024, categoria inclusão educacional, excerto 1.

Na figura 26, podemos visualizar o processo de unitarização, categorização e categorias finais a serem discutidas nos metatextos.

¹⁷ Matriz de análise da Resolução CNE/CP nº 04/2024, disponível no link: <https://docs.google.com/document/d/1D59rtZGrmVNpTcu0IKPOlhYKRzXSKG39/edit>

Figura 26- Processo de unitarização, categorização e categorias finais.

UNIDADES	CATEGORIAS A PRIORI	CATEGORIAS FINAIS
R4.24 IE 1 R4.24 IE 2 R4.24 IE 3 R4.24 IE 6	Inclusão Educacional Acessibilidade Inovação Pedagógica Competências	1) Inclusão Educacional: compromisso e a valorização da diversidade na perspectiva inclusivo-inovadora
R4.24 IE 4 R4.24 A 1 R4.24 A 4 R4.24 IP 2 R4.24 IP 3 R4.24 IP 4	Inclusão Educacional Acessibilidade Inovação Pedagógica Competências	2) Inovação Pedagógica: a garantia de direitos e participação como pertencimento na perspectiva inclusivo-inovadora
R4.24 IE 5 R4.24 A 2 R4.24 A 3	Inclusão Educacional Acessibilidade Inovação Pedagógica Competências	3) Responsabilidade legal: garantia de direito e permanência.
R4.24 C 1 R4.24 C 2 R4.24 C 3	Inclusão Educacional Acessibilidade Inovação Pedagógica Competências	4) Desenvolvimento de Competências para o mundo do trabalho
R4.24 IP 1	Inclusão Educacional Acessibilidade Inovação Pedagógica Competências	5) Desafios na docência: complexidade da prática educacional

Fonte: autora (2025).

As categorias finais, na figura 26, constituíram-se por meio das unidades de sentido que podem ser observadas na união dos excertos identificados na coluna descrita como unidade, que foram organizadas após a leitura atenta e desconstrução da Resolução CNE/CP nº 04/2024.

5.3.1.1 Inclusão Educacional: compromisso e a valorização da diversidade na perspectiva inclusivo-inovadora

Foram encontradas evidências do compromisso do Estado expresso no texto da política da Resolução CNE/CP nº 04/2024, ao ser firmado em seu artigo 5º, X, onde são destacados os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério seja com a construção de uma nação soberana, democrática, justa, laica e inclusiva, por meio da promoção da emancipação dos indivíduos e grupos sociais

e pelo reconhecimento e à valorização da diversidade e, assim, contrária a toda forma de discriminação (R4.24IE1).

Nesse sentido, ao pensarmos em diversidade o termo por si só é complexo e amplo, logo, podemos considerar que a diversidade é inerente à educação inclusiva, como expresso por Booth e Ainscow (2011, p. 23) em sua obra *Index para inclusão* ao afirmar que:

A diversidade inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade diz respeito à diferença dentro da humanidade comum. Ela atinge a todos, não somente os que são vistos como desviados de uma ilusória normalidade. Contudo, seu uso algumas vezes é corrompido assim, e a diversidade fica então associada com alteridade; os diferentes de nós. Grupos e comunidades são vistos como homogêneos quando suas diferenças internas não são reconhecidas. Uma resposta inclusiva à diversidade acolhe a criação de diversos grupos e respeita o igual valor de outros, não obstante as diferenças neles percebidas. Tal interpretação de diversidade faz dela um rico recurso para a vida e a aprendizagem, não um problema a superar (Booth; Ainscow, 2011, p. 23).

No que se refere à diversidade descrita no documento, não percebemos uma concepção clara, mas sim a sua utilização no sentido de englobar o maior número de possíveis diversidades presentes nas instituições, como: cultural, étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e o público-alvo da Educação Especial, expressa na Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), como o intuito de promover a inclusão educacional por meio do seu Art. 14, § 2º, como podemos verificar:

Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (R4.24 IE 6).

Assim, podemos ver no Art. 7º, IX, do referido documento a afirmação em busca pela: consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças e pelo reconhecimento e valorização da diversidade (R4.24 IE 2).

Na sociedade, cada dia mais são acentuadas as diferenças e desigualdades, priorizando o individualismo em vez da colaboração. As comparações e a competição, em vez de unir, segregam e excluem. Assim, a sociedade, cada vez mais focada naquilo que considera diferente e tão logo, errado, por não ser considerado comum, torna-se vulnerável às influências do mercado oportunista, que explora os desejos em detrimento das necessidades reais. Nessa perspectiva, esses aspectos nos levam a considerar se realmente existe a possibilidade de propiciar uma educação emancipatória, inclusiva, inovadora e libertadora em um sistema regulador e dominante.

Nesse sentido, ao focarmos nas questões da inclusão educacional na perspectiva inclusivo-inovadora, importante destacar o Art. 10, IX, da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), ao afirmar que, ao final do curso de formação inicial, o egresso deverá estar apto a:

IX - aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (R4.24 IE 4).

Logo, por meio do inciso IX, podemos observar que vai ao encontro dos escritos dos autores Seabra Junior e Lacerda (2018), ao afirmarem que, ao longo dos últimos anos, muito se tem modificado em questões como:

[...] adequação curricular, política de acessibilidade [...]; análise acadêmico-científica das tecnologias de informação e comunicação (TIC); desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva (TA); implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM); Plano de Atendimento Individualizado (PAI); formação continuada para professores da rede regular; salas de recursos e para gestores; entre outras ações que compreendem as inovações e oportunidades igualitárias, que promovam a inclusão como um direito de todos. (Seabra Junior; Lacerda, 2018, p. 3).

Assim, ao buscarmos a inclusão educacional intencionando a garantia dos direitos humanos de todos e todas que se inserem no contexto educacional, mediante a oferta de possibilidades, novidades, modificações e adequações, propiciamos de fato uma educação inclusivo-inovadora com compromisso e a valorização da diversidade. Nesse sentido, anunciamos que apesar de termos

encontrado indícios de inclusão educacional na Resolução CNE/CP nº 04/2024, notamos que está sendo discutida, inserida no discurso do texto, contudo, não se mostra tão claramente. Em relação ao exposto, Silva (2015, p.8), afirma que este ponto se justifica pela necessidade de “mudança de mentalidade dos profissionais envolvidos nos cursos de graduação e pós-graduação, que possuem uma visão limitada, em muitos casos preconceituosa, quanto à potencialidade e necessidades “[...] ao público da educação especial” (Silva, 2015, p. 8).

5.3.1.2 Inovação Pedagógica: a garantia de direitos e participação como pertencimento na perspectiva inclusivo-inovadora

No que se refere à Inovação Pedagógica como colaboradora na garantia de direitos e participação, foram encontradas evidências na Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), como podemos visualizar no excerto a seguir referente ao parágrafo único do Capítulo II Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: Dos Fundamentos e Princípios:

Na formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, a presença dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a educação é fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, **devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos neles alicerçados**, que favoreçam o aprendizado do conjunto do corpo discente e o desenvolvimento dos saberes, **eliminando as barreiras de acesso ao conhecimento** (R4.24 A 1) (grifos nossos).

No parágrafo único é previsto a utilização de estratégias e recursos que devem ser embasados na “compreensão do processo de ensino e aprendizagem”, propiciando uma brecha discursiva¹⁸ que abrange o entendimento de que atende a todas/os as/os estudantes, ainda mais pela sua finalização, ao afirmar: “eliminando as barreiras de acesso ao conhecimento”. Nesse sentido, podemos compreender que se trata de um caminho à inovação pedagógica.

¹⁸ Uma brecha discursiva é um ponto no discurso onde há espaço para interpretação, questionamento ou manipulação, devido a ambiguidades, inconsistências ou omissões, no entanto também, controladas por mecanismos de poder e controle sobre o discurso pedagógico (Bernstein, 1988).

De acordo com Singer (2022), a inovação na educação se faz presente em dois universos, o dos negócios e o social. Geralmente a inovação, por ser um termo fortemente utilizado no mundo dos negócios, é confundida com desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), no seu art. 7º, VII, evidencia esse equívoco, como podemos verificar no excerto a seguir:

a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino, permitindo dinamicidade e interatividade para exploração de métodos inovadores de ensino que se adaptem às necessidades diversificadas dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital; (R4.24 IP 4)

Sob essa ótica é importante compreender que a utilização de tecnologia por si só não é identificada como inovação pedagógica, mas sim pode se tratar de uma inovação tecnológica, uma vez que, segundo autores da área, a inovação pedagógica provém de uma intencionalidade, de uma novidade, de uma mudança, de uma ruptura paradigmática, impulsionada por motivação, novas e/ou remodeladas propostas pedagógicas (Cunha 2018; Coutinho, 2022; Mello; Ghanem, 2022; Leivas; Noal; Ceschini, 2022).

Dessa forma, a autora Singer esclarece que, no universo social, a inovação “[...] é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em pesquisa, com metodologia clara, sobre a realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais de seu contexto” (Singer, 2022, p. 27). Nessa perspectiva, a autora afirma que a Educação no universo social, é um direito, logo, devem ser exigidos acessos “[...] aos recursos e às oportunidades educativas diversas” (Singer, 2022, p. 27). Portanto, de acordo com Singer (2022, p. 27-28), ao alinharmos inovação e o contexto educacional:

A inovação neste caso é produzida pelas próprias escolas e demais organizações educativas que criam metodologias e tecnologias para enfrentar os desafios sociais de seu dia a dia. Como o principal desafio da educação é garantir a aprendizagem de todos, os três desafios sociais citados estão fortemente presentes no cotidiano de uma instituição educativa. É no enfrentamento da desigualdade, da degradação socioambiental e do autoritarismo que educadores, estudantes e gestores criam as tecnologias, estratégias, dispositivos e metodologias capazes de superá-los para garantir que todos aprendam (Singer, 2022, p. 27- 28).

Singer (2022) ressalta que a inovação no contexto educacional se sustenta em dois pilares: o caráter coletivo e a pesquisa. No que se refere ao coletivo, a autora esclarece que a criação de novidades, modificações e/ou adaptações no que já se tem disponível pode emergir dos/as profissionais da educação, da comunidade, de discentes ou docentes “de uma determinada instituição”, desde que tenhamos um objetivo comum.

Assim, o argumento da referida autora, encontra eco no Art. 10º, IX, da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que relata que, ao final do curso, o egresso deverá ser capaz de:

aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (R4.24 IE 4).

Logo, podemos verificar o quanto é relevante entender o contexto e os desafios, conhecer os envolvidos, a fim de estabelecer os critérios e a organização da implementação de estratégias, metodologias, atividades inclusivo-inovadoras, que contemple todas/os estudantes.

Nesse sentido, Singer (2022) corrobora ao afirmar a importância da pesquisa como pilar da Inovação Pedagógica, uma vez que, o processo inicia com o reconhecimento do contexto, ou seja: “[...] quais são os seus desafios e suas potências, quais questões precisam ser priorizadas, quem são os outros agentes do lugar que precisam ser convidados a participar desta construção” (Singer, 2022, p. 28).

Em relação ao Art. 2º, § 4º, da Resolução CNE/CP nº 4/2024, evidenciamos o desenvolvimento do/a profissional no processo de formação inicial, ao ser destacado no excerto a seguir:

§ 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a **capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente** (R4.24 IP 2) (grifo nosso).

Nesse sentido, Mello e Salomão de Freitas (2017) anunciam que a inovação pedagógica deve ser um instrumento de desenvolvimento humano, capaz de emancipar e edificar os indivíduos, incentivando a participação democrática e o exercício da cidadania e “[...] o envolvimento consciente das pessoas para gerar uma mudança, criar ou agregar conhecimentos para transformar uma situação problemática, dentro de um contexto histórico e social” (Mello; Salomão de Freitas, 2017, p. 1795). Cunha (2022, p. 16-17) complementa que “essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar inquietude em energia emancipatória”.

Essa afirmativa vai ao encontro de Coutinho (2022), ao relatar que a inovação pedagógica, na dimensão de metodologia, propicia o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos, auxilia na superação de dificuldades de aprendizagem, utiliza estratégias que ressignificam o ensino como uma ruptura paradigmática, impulsionada por motivação e novas propostas pedagógicas.

Nesse sentido, Singer (2015) confirma que a inovação pedagógica só se concretiza como ruptura por meio de um ato coletivo, em que a comunidade conhece e compartilha seus objetivos e sentimento de pertencimento. Dessa forma, compreender de que forma o pertencimento atua no processo inclusivo-inovador na formação de professores/as é significativo.

Ao refletirmos sobre pertencimento se torna importante revelar que a vida universitária é marcada por cobranças e dificuldades intensificadas pelo produtivismo e individualismo, por muitas vezes se apresenta como um momento crítico para estudantes em todo o mundo. Nesse sentido, para estudantes com deficiência, a interseccionalidade de experiências de discriminação, desigualdades com ambientes historicamente excludentes torna esses desafios ainda mais complexos.

Segundo Silva (2018), o sentimento de pertencimento e identificação do/a estudante com o ambiente educacional é essencial para o desenvolvimento de significados, sentidos e valores. Ao sentir-se parte integrante da instituição, o estudante fortalece sua identidade e adota uma postura crítica, reflexiva e emancipatória. Logo, podemos evidenciar que ao ser implementada a inovação pedagógica em uma perspectiva inclusivo-inovadora, possibilita ao/à estudante ser

protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. O/A futuro/a docente se sente pertencente ao espaço educativo.

5.3.1.3 Responsabilidade legal: garantia de direito ao acesso e à permanência.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024, p. 3), no que tange a garantia de direitos, seu Art. 5º, “Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica”, em seu parágrafo VIII, estabelece:

a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza (R4.24 A 2).

É importante salientar que a presença de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro ainda é recente e limitada, em decorrência das dificuldades enfrentadas ao longo da escolarização básica e das barreiras que dificultam o acesso e a permanência nas instituições de ensino superior. Portanto, a equidade se torna fundamental no processo inclusivo-inovador de estudantes com deficiência no ensino superior.

Dessa maneira, o excerto a seguir, extraído da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024, p. 11), em seu Art. 13, I, alínea b), destaca que “os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”, serão constituídos por núcleos” e que serão estabelecidos:

princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática; (R4.24 IE 5).

Assim, com base no princípio de igualdade de direitos às estruturas básicas da sociedade (Rawls, 2003), as instituições educacionais devem atuar na promoção da igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, combatendo toda forma de discriminação. Essa constatação vai ao encontro do excerto a seguir:

identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de

contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (R4.24 A 3).

Historicamente, o acesso à escola nem sempre foi uma realidade para pessoas com deficiência. A universalização do acesso reforça a importância fundamental das políticas de inclusão para estudantes com deficiência. Nesse sentido, podemos compreender que a justiça como equidade não busca eliminar as diferenças, mas sim articulá-las para reduzir as desigualdades. Uma vez que, a oferta de um ensino de qualidade deve estar comprometida com a equidade e o respeito à diversidade humana, reconhecendo a heterogeneidade dos sujeitos em gênero, etnia, cultura, deficiência, religião e entre outras particularidades.

5.3.1.4 Desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho

Em relação à óptica de desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, reflexões sobre as evidências de uma Educação pautada no desenvolvimento de competências emergem em diretrizes curriculares que orientam a formação de professores/as.

De acordo com Harvey (2011), nas últimas décadas, o avanço do neoliberalismo alterou significativamente as relações entre Estado, mercado e educação, impactando a gestão pública, o trabalho e os direitos sociais, bem como o texto da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), mais precisamente no Capítulo II Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: Dos Fundamentos e Princípios, Art. 4º, II, também sofreu essa influência, como podemos verificar no excerto a seguir:

a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas **competências de trabalho**; (R4.24 C 1) (grifo nosso).

A reflexão sobre a prática docente é tema de muitos estudos, entre eles, Vasconcelos (2010) ao relatar que a formação de educadores/as é constante. O autor ainda afirma que a busca pelo saber se dá no/a educador/a pôr três razões,

sejam elas: a complexidade da atividade docente (uma das mais exigentes), a crescente demanda da sociedade em relação às atribuições da escola e a terceira se representa “[...] pela frágil formação inicial dos educadores, tanto pela qualidade da formação frequentemente disponibilizada, quanto pela falta de interesse do acadêmico na sua formação” (Vasconcellos, 2010, 102).

Seguindo nessa linha de pensamento, o autor anuncia que o ser humano é complexo, multifacetado, que vive em uma sociedade com diferentes níveis de saberes; logo, uma das grandes tarefas do/a docente é a reflexão crítica sobre a sua prática, a fim de identificar “[...] quais os afetos que nos ligam a determinadas ações e qual a teoria que de fato está pautando nossa prática [...]” (Vasconcelos, 2014, p. 19). Nessa perspectiva, compreendemos o processo de refletir sobre as práticas docentes sob a ótica da ação-reflexão-ação, como um processo inerente à formação de professores/as, pois, nesse decurso ocorre a troca de experiências, na qual professores/as e licenciandos/as refletem sobre suas práticas pedagógicas e buscam aprimorá-las (Freire, 2013).

Ao nos remetermos a competências para o trabalho se torna relevante ressaltar que esse termo muito é utilizado na nova gestão pública, que se inspira em modelos privados, fortemente inclinados na busca por produtividade e eficiência, mas ergue questões sobre a mercantilização dos serviços e a precarização do trabalho docente (Silva; Pacheco, 2021).

A educação, nesse contexto, torna-se um espaço para disseminar e construir aprovação sobre as mudanças exigidas pelo capitalismo contemporâneo, sejam elas: força de trabalho qualificada, acessível, flexível e alinhada ao autoritarismo produtivo e a ideologia capitalista. Como podemos verificar no excerto a seguir, extraído da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), Art. 7º, VI, ao afirmar:

o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos; (R4.24 C 2).

Ao verificarmos o excerto destacado, percebemos a tendência a utilização de tecnologias digitais com o intuito de “desenvolver competências digitais docente” e “ampliar” os saberes dos docentes e licenciados. Assim, evidenciamos a indicação da tecnologia como ferramenta de produtividade ao se aplicar conceitos que ficam

ocultos como eficácia, inovação e avaliação, propiciando a mercantilização da educação, ao ser comparada a escola como empresa (Laval, 2004).

Conforme Callegari (2018), o movimento político de inserção das competências socioemocionais e empreendedoras no currículo intensificou-se com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018, fazendo com que as escolas se adequassem às exigências do documento. Desse modo, os direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento passaram a ser expressos por meio de competências e habilidades.

Dito isso, defendemos a Educação como um agente transformador e discutimos sobre um processo que muito se distancia de uma lista de competências que precisam ser desenvolvidas para o mundo do trabalho, pois, entendemos se tratar de um fluxo para além de uma proposta neoliberal, tecnicista, esse movimento cíclico se trata de um transcurso para a vida docente de forma reflexiva, crítica e contínua.

Portanto, compreender o ato de refletir sobre a ação se torna essencial para o/a licenciando/a e para o/a docente no sentido de estabelecer uma relação dialógica, ancorada na ação-reflexão-ação, que promove o aprimoramento das práticas pedagógicas, aprofundamento teórico, compreensão da realidade educacional, do desenvolvimento de alternativas e pesquisas sobre a prática, o que vai contribuir significativamente para a motivação, a inovação e a formação de todos/as, bem como propiciar um processo de ensino-aprendizagem potente e significativo.

5.3.1.5 Desafios na docência: complexidade da prática educacional

Para além de formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, o ensino superior forma profissionais-cidadãos capazes de compreender a complexidade do mundo, enfrentar os desafios e desenvolver novas formas de aprender e ensinar ao longo da vida. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024) apresenta, em seu Art. 2º, § 2º, como é entendida a atuação docente, como podemos verificar excerto a seguir:

Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em

conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações (R4.24 IP 1).

O excerto destacado nos faz refletir sobre a complexidade da prática docente, que precisa dar conta de infinidade de processos para ser considerada de fato eficiente. Cabe destacar que vivemos em um mundo que está em constante transformação, logo, o conhecimento também. Todos os dias emergem novas descobertas em relação a diversas áreas do conhecimento e, com isso, do/a docente, são exigidas por meio de diretrizes, sua adequação e formação rápida e continuada, a fim de dar conta das novas visões de mundo, de ciência e conhecimento que surgem.

Nessa perspectiva, relembramos o apagamento da formação continuada da Resolução em questão, já discutida anteriormente. Cabe destacar que Nóvoa (2019) afirma que a formação continuada completa o ciclo do desenvolvimento da/o docente. O autor defende que os problemas e desafios atuais podem ser superados por meio do trabalho colaborativo, de políticas educativas que prevejam a valorização dos/as professores/as, sendo a formação continuada um dos aspectos para essa valorização. De acordo com Nóvoa (2019), “não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas” (Nóvoa, 2019, p. 207). Nesse sentido, corroboramos com o autor ao defender que a formação de professores/as se trata de um processo contínuo que possibilita aos/às mesmos/as o preparo para atender às demandas exigidas pelas transformações tecnológicas e sociais do mundo atual.

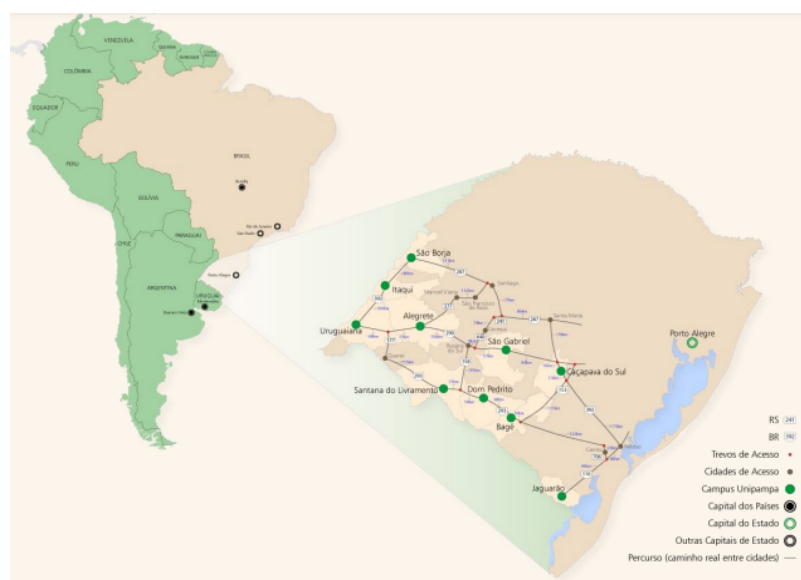
Na sequência, apresentamos os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura da Universidade Federal do Pampa, que foram objetos de análise na presente tese.

6 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPC) DE LICENCIATURA DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

“Muito curiosíssimo e muito curiosíssimo!” gritou Alice (ela estava tão surpresa, que por um momento quase esqueceu como falar...) (Carroll, 2011, p. 14).

A fim de conhecermos a instituição em que foi objeto de investigação os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura na presente tese, torna-se importante contextualizá-la. A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) foi criada por meio da lei nº 11.640, instituída pelo Governo Federal em 11/01/2008. Em seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2025-2029), está evidenciado o seu compromisso com a “transformação da sociedade”, colocando-se como “um espaço de diálogo com as diferenças” e ofertando o conhecimento a serviço da comunidade (UNIPAMPA, 2025, p. 57). A instituição oferta ensino superior público, gratuito e de qualidade, distribuídos em dez *campi*, localizados em dez cidades da metade Sul do Rio Grande do Sul, como podemos observar na figura 27, a seguir:

Figura 27: Distribuição da UNIPAMPA no mapa do Brasil e recorte



Fonte: Extraído da apresentação da UNIPAMPA, disponível no site da instituição: <https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/apresentacao-unipampa-final.pdf>

Na figura 27, podemos visualizar a distribuição dos *campi* na Metade Sul do Estado do RS, nos municípios de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito,

Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. O site da Instituição¹⁹ descreve a oferta de 71 (setenta e um) cursos de Graduação presenciais e 07 (sete) Educação a distância, 22 (vinte e dois) mestrados e 9 (nove) doutorados, especializações e programas de residência multiprofissional e médica.

Destacamos que a nossa investigação envolveu os cursos de graduação presenciais, na modalidade licenciatura na área de Ciências da Natureza, uma vez que os cursos EaD possuem diferentes especificidades e normativas.

Nesse contexto, foram investigados 5 (cinco) cursos de licenciaturas, sejam eles:

- Campus Bagé: 2 licenciaturas – Física e Química.
- Campus Dom Pedrito: 1 licenciatura – Ciências da Natureza
- Campus São Gabriel: 1 licenciatura – Ciências Biológicas.
- Campus Uruguaiana: 1 licenciatura – Ciências da Natureza.

6.1 Projeto Pedagógico do Curso (PPC): pressupostos iniciais

“Eu posso contar-lhes minhas aventuras...começando por esta manhã”, disse Alice um pouco timidamente. “Mas não adianta contar desde ontem, porque eu era uma pessoa diferente ontem” (Carroll, 2011, p. 100).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento complexo, que sofre a influência das políticas educacionais, bem como, dos anseios dos cursos. Trata-se de um documento de caráter normativo dos cursos de graduação. De acordo com Saviani (2010), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que se constrói e reconstrói permanentemente, expressando a intencionalidade educativa.

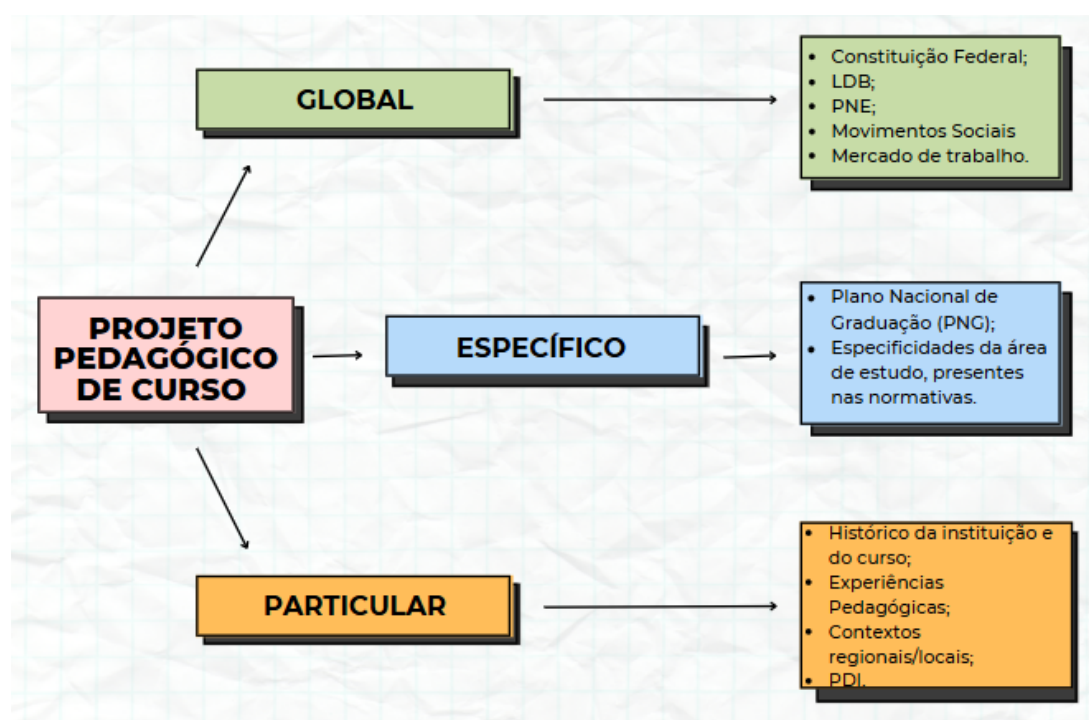
Com base nessa afirmação do autor Saviani, entendemos o PPC como parte integrante do PPP, ao se tratar de um documento que expressa a identidade de um curso, detalhando seus objetivos, estrutura curricular, metodologia de ensino e

¹⁹ Dados (atualizados) da apresentação da UNIPAMPA, disponível no site da instituição: <https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/apresentacao-unipampa-final.pdf>

avaliação. O PPC, assim como o PPP, configura em um instrumento dinâmico e flexível, político e participativo, sujeito a revisões e adaptações ao longo do tempo, ou seja, um documento dinâmico, participativo e político que visa a formação de cidadãos/ãs críticos/as e transformadores/as.

O PPC apresenta sua concepção, estruturação e elementos reguladores. Nele são encontrados os aspectos normativos, concepção de sociedade, dimensão política, ou seja, esse documento se conecta com diversas instâncias, buscando trazer aspectos do cotidiano do curso, bem como o tipo de profissional que se pretende formar. De acordo com Veiga (2010), o PPC se organiza a partir de três dimensões distintas, sejam elas: global, específica e particular, que embasam a contextualização dos cursos. Como podemos visualizar na figura 28, a seguir.

Figura 28- Dimensões do PPC



Fonte: autora embasado em Veiga (2010).

O primeiro grupo abrange as dimensões globais, englobando determinantes externos à instituição, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), além das demandas dos movimentos sociais e do mercado de trabalho. O segundo grupo aborda a dimensão

específica, concentra-se nas características singulares de cada curso de graduação. Estas características encontram-se delineadas no Plano Nacional de Graduação (PNG), que estabelece as diretrizes gerais para a formação em nível superior, bem como, as resoluções e normativas específicas de cada área do conhecimento, detalham as especificidades e os requisitos curriculares de cada curso. O terceiro grupo abrange a dimensão particular, que engloba o desenvolvimento histórico de cada instituição e curso, suas experiências pedagógicas, localização e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Veiga (2003) afirma que é necessário compreender que o projeto pedagógico se configura como uma ação consciente e organizada que transcende “o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática”, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica, tornam-se assim um instrumento de transformação (Veiga, 2003, p. 279). Nessa perspectiva, os PPCs devem contemplar o engajamento coletivo ao buscar soluções, possibilitar o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, propiciar a participação de todas/os, para que “a ação coletiva produza seus efeitos” (Veiga, 2003 p. 275).

Nesse sentido, conhecer e analisar os PPCs dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA se torna crucial para a compreensão da formação do futuro/a docente, a partir do contexto do curso, das demandas, das possíveis inovações e, assim, serem reveladas as influências e os desafios que permeiam o processo ensino-aprendizagem e se as inovações que ali se apresentam são de fato emancipatórias ou regulatórias.

6.1.1 Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, *campus* Bagé/RS

“Sentem-se todos vocês, e ouçam-me!” (Carroll, 2011, p. 23).

O curso de licenciatura em Física do campus de Bagé/RS destaca que seu objetivo geral “[...] é qualificar profissionais para atuar no magistério de Nível Médio, Ensino Fundamental e em programas de extensão” (UNIPAMPA, 2022, p.31). Em seus objetivos específicos destacamos: “elaborar e/ou adaptar materiais didáticos

apropriados ao ensino de Física” e “ênfase nos valores éticos gerais e profissionais” (UNIPAMPA, 2022, p. 106), objetivos que se assemelham com as categorias de análise deste estudo.

A organização curricular se dá por meio de Componentes Curriculares Obrigatórios, Componentes Curriculares Complementares de Graduação, Atividades Curriculares de Extensão e Atividades Complementares de Graduação.

É importante destacar que o PPC se reporta ao PDI (2019 – 2023) que traz uma concepção de formação acadêmica que requer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a contemplação de princípios como a flexibilização curricular. Essa, por sua vez, é compreendida como:

[...] processo permanente de qualificação dos currículos, de forma a incorporar os desafios impostos pelas mudanças sociais, pelos avanços científico e tecnológico e pela globalização, nas diferentes possibilidades de formação (componentes curriculares obrigatórios, eletivos, atividades curriculares de extensão e atividades complementares) (UNIPAMPA, 2022, p.56).

A flexibilização curricular evidencia a possibilidade de ajustar o currículo às necessidades e particularidades de pessoas com deficiência, garantindo a permanência e participação de todas/os estudantes. Evidenciamos que o ajustamento que nos referimos não se equivale à redução do conteúdo para alguns estudantes sob a alegação de que estes não têm condições de acessar o currículo comum como os demais, mas, sim, tornar coeso à realidade e contexto dos estudantes, respeitando suas singularidades, suas características culturais, sociais e individuais.

O PPC traz o item Práticas Inovadoras, informando que o PDI 2019-2023, engloba como um dos objetivos da organização acadêmica o investimento na inovação pedagógica, a fim de gerar conhecimentos por meio de novas práticas. Nesse sentido, o PPC evidencia exemplos de atividades inovadoras que estão sendo utilizados no ensino de Física, como a Gamificação, Produção de Vídeos, aprendizagem por meio de projetos, contextualização, experimentos didáticos, metodologias ativas, ferramentas de metacognição e trabalho em equipe.

Ainda no PPC são destacados os projetos de pesquisa registrados pelos docentes do Curso, sejam eles: 1) Cosmogonias Gaúchas envolvendo o Planetário e conceitos de astronomia. 2) Reformas Curriculares: do contexto de textos à prática

em sala de aula; 3) Modelos integráveis de três poços com tunelamento induzido pela densidade projeto de Física Teórica; 4) Projeto de Física Atmosférica envolve oferta de bolsas de Iniciação científica; 5) Gurias nas Exatas: um estudo sobre o interesse e postura das estudantes frente às Ciências no extremo sul do Rio Grande do Sul e 6) “O que é isso que se mostra” na trajetória de estudantes participantes de Feiras de Ciências?

6.1.2 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, *campus* Bagé/RS

“Você prometeu nos contar sua história, você sabe, disse Alice” (Carroll, 2011. p. 27).

O curso de Licenciatura em Química traz em sua concepção o objetivo de formar futuros educadores que possam planejar, organizar e desenvolver atividades, bem como instrumentos que propiciem o ensino de Química.

No PPC o curso está descrito que o turno do curso é integral, com duração mínima de 4 anos e que suas áreas de atuação serão na formação em Educação Química, Química, Educação, Matemática e Física.

O PPC afirma que os componentes curriculares alinhados à formação pedagógica são trabalhados desde os semestres iniciais, convergindo com os componentes específicos. Também se observa que a Prática como Componente Curricular é realizada ao longo de todo o Curso.

Também é descrito que, a fim de auxiliar os/as discentes que buscam complementar sua formação por meio da pesquisa, o curso oferta a participação nos grupos de pesquisa e projetos vinculados como: EMPAMPA - Educação Matemática no Pampa, GAMA - Grupo de Pesquisa sobre aprendizagens, metodologias e avaliação, GEEHN - Grupos de Estudos em Educação, História e Narrativas, GIPPE - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Prática de Ensino, INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, LAQAT - Laboratório de Análises Químicas Ambientais e Toxicológicas, NEPCat - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciência dos Materiais.

O PPC evidencia que os/as acadêmicos do curso de Química – Licenciatura são fomentados a participar de ações extensionistas como o “Projeto Preservação de Nascentes: Interlocuções entre a Pesquisa e a Extensão Universitária”, o “Projeto Etanóis”, bem como, a possibilidade de aprofundamento na área de Educação Inclusiva por meio do Núcleo de Inclusão. O curso também destaca a linha temática de desenvolvimento de materiais didáticos digitais e uso de tecnologias na extensão, na qual se enquadra o projeto “Elaboração de materiais didáticos digitais e experimentos para o ensino de Ciências”.

Em relação à abordagem dos temas transversais, o PPC destaca a educação em direitos humanos como tema transversal abordado ao longo do Curso, com aprofundamento em componentes curriculares obrigatórios que incluem Educação Inclusiva, Recursos Didáticos Acessíveis ao Ensino, Seminário de Prática Como Componente Curricular e Libras.

Quanto aos laboratórios é importante ressaltar que o curso disponibiliza laboratórios multidisciplinares adaptados com o intuito de desenvolver aulas experimentais que atendem além do curso de Química, também a Engenharia Química, Engenharia de Energia, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia de Computação, Física – Licenciatura. Cabe destacar que, o PPC descreve a falta de acessibilidade nos laboratórios.

6.1.3 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito/RS

“Alice continua confusa sobre isso, enquanto o Rato estava falando, pois, a história que ele contava era mais ou menos assim [...]” (Carroll, 2011, p. 27).

O curso de licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito, constituído mediante a uma proposta interdisciplinar, visa formar docentes para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, por meio da articulação entre teoria e prática nas diferentes áreas do conhecimento científico.

Quanto aos seus objetivos específicos, destacamos: “Proporcionar o uso e o desenvolvimento de abordagens metodológicas que incluam os temas transversais tais como: Educação Ambiental, História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e

Direitos Humanos na área de Educação”, por contemplar a questão dos direitos das pessoas com deficiência, uma das temáticas que envolve este estudo.

A sua matriz curricular está organizada conforme as orientações da BNC-formação (BRASIL, 2019), composta por:

Componentes Curriculares Obrigatórios (CCO); - Componentes Curriculares Complementares de Graduação (CCCG); - Atividades Complementares de Graduação (ACG); - Atividades Curriculares de Extensão Vinculadas (ACEV); - Atividades Curriculares de Extensão Específicas (ACEE) (UNIPAMPA, 2024, p. 51).

O PPC traz a menção de que todos os componentes curriculares procuram a articulação interdisciplinar entre si e que para além das componentes relativas à Física, Química e Biologia, também são abordados e considerados aspectos didáticos e pedagógicos.

Quanto à abordagem de temas transversais, encontramos descrito que contempla a Educação em Direitos Humanos, prevista na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, na componente “Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão” e em “Educação Brasileira: Gestão e Políticas Públicas”, por meio da bibliografia prevista no ementário do PPC. Também é descrita a oferta de LIBRAS como componente curricular obrigatório em atendimento ao Decreto nº 5.626/2016 e à Lei nº 14.191/2021.

Em relação às práticas inovadoras, o PPC estabelece que essas são bem aceitas e necessitam estar alinhadas a uma visão crítica. Também está descrito que, no Curso em questão, são utilizados como fomentadores de inovação “recursos das tecnologias da informação disponibilizados no Campus especialmente no LIFE, sendo eles: tablets, notebooks, lousa digital, projetor multimídia, calculadoras científicas, microscópios, entre outros” (UNIPAMPA, 2024, p. 93).

Na mesma perspectiva, é mencionado no PPC:

A Educação Inclusiva também compreende a inovação pedagógica no curso, sendo atendida em componentes curriculares obrigatórios (LIBRAS; Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão; Educação Brasileira: Gestão e políticas públicas), em eventos promovidos pelo curso e no desenvolvimento de pesquisas e projetos (Ensino, Pesquisa e Extensão) sobre a temática. A perspectiva interdisciplinar desenvolvida no curso, especialmente a partir dos LAI, possibilita a construção do conhecimento de forma integrada, sendo uma das práticas inovadoras presentes no curso. A

oportunidade dos acadêmicos definirem parte de seu percurso formativo através da flexibilização curricular, atendida pelos CCCG, ACG e Atividades de Extensão da matriz organizada em temas transversais- em consonância com suas trajetórias pessoais e os processos de inserção social, cultural e profissional, também constituem-se em prática inovadora do curso (UNIPAMPA, 2024, p. 93).

Quanto aos espaços, o PPC traz a indicação que todos os acessos possuem a preocupação com o atendimento aos/às estudantes com necessidades especiais, com rampas e elevadores, indicando o cumprimento às normas técnicas estabelecidas na ABNT NBR 9050 (Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos).

6.1.4 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, campus São Gabriel/RS

“Você não está prestando atenção! Disse o Rato para Alice severamente, no que está pensando?” (Carroll, 2011, p. 28).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se estrutura, conforme o PPC, por meio de conteúdos básicos das Ciências Biológicas, composto “pelas áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador” (UNIPAMPA, 2023, p. 25).

Em relação à Política de Ensino, o curso se ancora no PDI (2019 - 2023) indicando o ensino deve seguir os seguintes princípios:

[...] formação cidadã; compromisso com a articulação entre educação básica e educação superior; qualidade acadêmica; universalidade de conhecimentos e concepções pedagógicas; autonomia e aprendizagem contínua; equidade de condições para acesso; inovação pedagógica; extensão como eixo da formação acadêmica; pesquisa como princípio educativo; institucionalização da mobilidade acadêmica nacional e internacional; inserção internacional (UNIPAMPA, 2023, p. 42).

Nesse sentido, podemos visualizar que os princípios possuem indicadores de inovação pedagógica, inclusão educacional e acessibilidade, categorias *a priori* estabelecidas nesse estudo.

Quanto às políticas de pesquisa, as suas atividades são direcionadas à produção de conhecimento por meio de estratégias didáticas e metodológicas. Logo, no Curso em questão, os/as estudantes são incentivados a realizarem pesquisas voltadas à área educacional.

Em relação às políticas de extensão, o Curso se ancora nas Resoluções CONSUNI/UNIPAMPA nº 332/2021 e nº 317/2021 que “regulam, respectivamente, a prática extensionista e a inserção da extensão nos Cursos de Graduação” (UNIPAMPA, 2023, p. 46). O PPC do curso evidencia a importância da extensão, uma vez que promove a aproximação entre a comunidade acadêmica e a externa, bem como, promove a formação integral e cidadã, possibilitando o protagonismo discente e uma educação emancipatória.

O Curso estabelece como seu principal objetivo: “formar um professor que reúna o domínio dos conteúdos científicos específicos a habilidades pedagógicas diferenciadas e uma forte visão humanista sobre a educação” (UNIPAMPA, 2023, p. 48).

No que se refere ao campo de atuação, o/a futuro/a docente poderá exercer sua profissão em “Instituições de Ensino públicas e privadas, da Educação Básica ao Ensino Superior”, bem como, poderá trabalhar na “educação e divulgação científica”, em outros espaços como: “museus, zoológicos, jardins botânicos, aquários, planetários, centros de ciência, entre outros”, podendo atuar também “em atividades de educação ambiental, conscientizando a sociedade sobre a importância da preservação e da conservação do meio ambiente” (UNIPAMPA, 2023, p. 51). Nessa perspectiva, percebemos a ampla possibilidade de inserção no mercado de trabalho do egresso do Curso.

Em relação à organização curricular, o Curso possui uma estrutura flexível, com uma carga horária total adequada e que integra teoria e prática de forma consistente. O PPC afirma o compromisso com a interdisciplinaridade em sua matriz curricular, por meio de cinco eixos temáticos, sejam eles: “[...] i) Biologia Celular, Molecular e Evolução; ii) Diversidade Biológica; iii) Ecologia; iv) Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra; e v) Fundamentos Filosóficos e Sociais” (UNIPAMPA, 2023, p. 55).

No que diz respeito à abordagem dos temas transversais, são indicados os temas: educação ambiental; educação em direitos humanos; educação das relações

étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e afirmado que eles perpassam por vários componentes curriculares.

No que tange às práticas inovadoras é afirmado que um dos objetivos da Instituição é investir alternativas indicadas na inovação pedagógica, por meio da utilização de recursos tecnológicos, a fim de engajar e melhorar a performance dos/as estudantes, bem como, fazer uso de metodologias ativas a fim de fomentar o protagonismo discente.

6.1.5 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Uruguaiana/RS

“Por favor, volte e termine sua história!” (Carroll, 2011, p. 29).

O curso de licenciatura em Ciências da Natureza, campus Uruguaiana, possui a concepção de curso pautada na construção do saber a partir da contextualização da realidade social, dos pressupostos da interdisciplinaridade e da relação intrínseca da teoria e prática (UNIPAMPA, 2024, p. 18). O curso menciona que seu objetivo é: “a formação de professores(as) para o exercício docente na área de ciências naturais no ensino fundamental e de ciências da natureza e suas tecnologias no ensino médio (foco de conhecimento específico em química, física e biologia)” (UNIPAMPA, 2024, p. 68).

Em relação às políticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Curso, a Instituição estabelece em seu PDI (2019 - 2023), princípios orientadores do saber-fazer educativo, sejam eles:

[...] Formação acadêmica, ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade; Excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao desenvolvimento da ciência, da criação e difusão da cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas; sentido público, manifesto por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma Nação justa e democrática (UNIPAMPA, 2024, p. 39).

Nesse sentido, em relação à política de pesquisa se torna importante destacarmos a possibilidade de inserção dos/as estudantes em projetos e grupos de pesquisa existentes na Instituição. O PPC traz uma lista deles, sejam: 1) Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Prática de Ensino (GIPPE); 2) Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF); 3) Núcleo de Pesquisa em Ictiologia, Limnologia e Aquicultura da Bacia do Rio Uruguai (NUPILABRU); 4) Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença; 5) Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI; 6) Flexilhas; 7) Grupo de Estudos Ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (GEECNAT); 8) COMCIÊNCIA: Grupo de Pesquisa em Ambiente, Educação, Cienciometria e Ensino de Ciências e 9) G-Mega: Grupo Mega potencializador de ensino-aprendizagem significativa.

No que se refere ao campo de atuação, o Curso se estabelece sob os princípios como: “ética, qualidade da vida, respeito à biodiversidade, às individualidades, às diversidades e à valorização da sustentabilidade”. Logo, esperamos que o egresso possa atuar como docente no ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física) no Ensino Médio.

Em relação à organização curricular, o Curso em pauta possui matriz curricular estruturada em cinco eixos temáticos: 1) Universo e vida, 2) Energia, meio ambiente e sustentabilidade, 3) Ciência, tecnologia e sociedade, 4) Educação e ensino de ciências, 5) Ética, estética e sociedade.

No que tange à abordagem dos temas transversais, o Curso se organiza por meio de eixos articuladores (1) Universo e Vida; (2) Energia, meio ambiente e sustentabilidade; (3) Educação e ensino de Ciências; (4) Ciência, Tecnologia e Sociedade; e (5) Ética, Estética e Sociedade, a fim de poder dar conta da demanda prevista em legislação.

O PPC menciona que a metodologia de ensino adotada pelo Curso tem como base os princípios dos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011), com o intuito de proporcionar um “[...] processo de ação-reflexão-ação, visando a construção de conhecimentos, a formação integral e crítica do profissional” (UNIPAMPA, 2024, p. 124). É importante ressaltar que os três momentos pedagógicas se dão por meio de: 1) Problemática inicial; 2)

Organização do conhecimento e 3) Aplicação do conhecimento. O Curso menciona que é “[...] imprescindível a interdisciplinaridade, a contextualização e a prática reflexiva paralelamente aos Três Momentos Pedagógicos” (UNIPAMPA, 2024, p. 125). Nesse sentido, podemos observar a preocupação de que a construção do conhecimento seja de forma com que o/a discente seja o protagonista da sua educação.

Já no que diz respeito às práticas inovadoras, o PPC se ancora em Veiga (2000) ao mencionar que compreende inovação como ruptura, pois, essa, por muitas vezes, utiliza de ferramentas tecnológicas, mas não pode ser entendida como sinônimo de tecnologias digitais.

7 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD) NOS PPCs

*“Eu sei que algo interessante vai certamente acontecer ela disse para si mesma”
(Carroll, 2011, p.32).*

A partir da matriz de análise da ATD, foi possível identificar convergências e divergências nos textos dos PPCs das licenciaturas da UNIPAMPA²⁰, considerando as categorias estabelecidas na pesquisa, sejam elas: inclusão educacional identificada com a letra (a) minúscula, acessibilidade letra (b) minúscula, inovação pedagógica letra (c) minúscula e competência letra (d) minúscula.

Os textos da política estudados, neste capítulo, são os PPCs - Projetos Pedagógicos dos cinco Cursos de Licenciatura da área de Ciências da Natureza da UNIPAMPA/RS, codificados, conforme demonstrado na figura 29, a seguir:

Figura 29- Codificação dos PPCs das licenciaturas da UNIPAMPA

CODIFICAÇÕES (EXEMPLOS)				
Categorias iniciais	Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	Curso de Licenciatura	Excertos	Código atribuído
Inclusão Educacional (IE)	PPC	Física (F)	1	IE PPC F 1
Acessibilidade (A)	PPC		2	A PPC F 2
Inovação Pedagógica (IP)	PPC		3	IP PPC F 3
Competência (C)	PPC		4 (...)	C PPC F 4
Inclusão Educacional (IE)	PPC	Química (Q)	1	IE PPC Q 1
Acessibilidade (A)	PPC		2	A PPC Q 2
Inovação Pedagógica (IP)	PPC		3	IP PPC Q 3
Competência (C)	PPC		4 (...)	C PPC Q 4
Inclusão Educacional (IE)	PPC	Ciências Biológicas (CB)	1	IE PPC CB 1
Acessibilidade (A)	PPC		2	A PPC CB 2
Inovação Pedagógica (IP)	PPC		3	IP PPC CB 3
Competência (C)	PPC		4 (...)	C PPC CB 4
Inclusão Educacional (IE)	PPC	Ciências da Natureza – Dom Pedrito	1	IE PPC CN DP 1
Acessibilidade (A)	PPC		2	A PPC CN DP 2
Inovação Pedagógica (IP)	PPC		3	IP PPC CN DP 3
Competência (C)	PPC		4 (...)	C PPC CN DP 4
Inclusão Educacional (IE)	PPC	Ciências da Natureza - Uruguaiana	1	IE PPC CN U 1
Acessibilidade (A)	PPC		2	A PPC CN U 2
Inovação Pedagógica (IP)	PPC		3	IP PPC CN U 3
Competência (C)	PPC		4 (...)	C PPC CN U 4

Fonte: autora (2025).

²⁰ É importante destacar que todos os cursos de Licenciatura investigados, trazem em seus PPCs a oferta da componente curricular LIBRAS, conforme estabelece o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 e também aborda a inserção de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

A ordem dos excertos no texto segue o código 1 até a totalidade de excertos em cada PPC analisado. As codificações estão organizadas e relacionadas a uma das categorias, conforme será indicado na figura 28, por exemplo IEPPCF1, que se refere ao excerto do texto contido no PPC da Licenciatura em Física, categoria inclusão educacional (IE), excerto 1. É importante destacar que todos os excertos selecionados, referentes a todos os PPCs analisados estão organizados e podem ser encontrados no link do drive²¹. Na desconstrução dos PPCs, foram adicionados frases, palavras, comentários, a fim de destacar o sentido, unitarizando assim os excertos. No que tange aos excertos, para diferenciá-los ao longo do texto, estão organizados com fonte 11, espaço entrelinhas 1,15 e recuados a esquerda 1,5 cm.

Dessa forma, descrevemos os movimentos da ATD, seguindo a metodologia proposta por Moraes e Galliazzi (2013). Os autores descrevem a ATD é um processo cíclico de três momentos: (1) desmontagem dos textos (unitarização - levantamento de unidades de sentido), (2) estabelecimento de relações (categorização e codificação), que, neste estudo, refere-se a quatro categorias definidas *a priori*: inclusão educacional, acessibilidade, inovação pedagógica e competências; (3) captação do novo emergente, ou seja, os achados da pesquisa, como convergências, divergências e ideias que emergem dos textos analisados.

7.1 Análise e Discussão do PPC do Curso de Licenciatura em Física

“Eu estou aqui! Colhendo maçãs, meu senhor” (Carroll, 2011, p. 35).

Nesse processo de ir e vir, emergiram as categorias, que podem ser visualizadas na figura 30, a seguir:

²¹ https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1_1nQ7006Jvh6nH-BL7-QKvuuNrFbsFs4

Figura 30- Processo de unitarização e categorização do PPC do curso de Física

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO		CATEGORIAS FINAIS
APPCF1 IEPPCF2 IEPPCF3 APPCF5 IEPPCF6 IEPPCF4	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	a) Dimensões de acessibilidade: garantia de Educação para todos? b) Acessibilidade Metodológica: Um Desafio para a Prática Docente. c) Recursos e Metodologias para Acessibilidade Pedagógica. d) Acessibilidade como ponte para a superação de barreiras a participação plena do discente.	1) Acessibilidade Metodológica e Acessibilidade Pedagógica: recursos, metodologias e desafios docentes para a superação de barreiras. 2) Dimensões de acessibilidade garantia de Educação para todos?	1) Acessibilidade Metodológica e Acessibilidade Pedagógica: recursos e desafios docentes para a superação de barreiras frente a participação discente.
IPPPCF1 IPPPCF3 IPPPCF4 IPPPCF5 IPPPCF6 IPPPCF18 IPPPCF19 IPPPCF9 IPPPCF15 IPPPCF16 IPPPCF17 IPPPCF10 IPPPCF11 IPPPCF12	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	a) Inovação regulatória para o trabalho: empreendedorismo e competência na Educação. b) Emancipação e integralidade como agentes da inovação. c) Inovação e Diversidade: Caminhos para uma Educação Transformadora d) Inovação e Flexibilização Curricular na Educação Superior e) Docência, Inovação e Sociedade f) A Inovação na Educação Superior: Conceitos, Critérios e Avaliação de Cursos g) Inovação Pedagógica e a Valorização de Saberes Diversos	1) Inovação regulatória para o trabalho: empreendedorismo e competência na Educação. 2) Docência, Inovação e Sociedade: Um Diálogo Necessário 3) A Inovação na Educação Superior: Conceitos, Critérios e Avaliação de Cursos 4) Educação inclusivo - Inovadora: Flexibilização Curricular e valorização de saberes diversos	2) Inovação regulatória na Formação docente para o trabalho: empreendedorismo, avaliação de cursos e competência na Educação. 3) Educação inclusivo - Inovadora: Flexibilização Curricular e valorização de saberes diversos
CPPCF1 CPPCF2 CPPCF3 CPPCF4 CPPCF5 CPPCF6 CPPCF7 CPPCF8 CPPCF9 CPPCF10 CPPCF11 CPPCF12 CPPCF13	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	A Abordagem por Competências no Ensino de Superior: a serviço de quem?	A Abordagem por Competências no Ensino de Superior: a serviço de quem?	4) A Abordagem por Competências no Ensino de Superior: a serviço de quem?
IPPPCF2	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	Grupos de pesquisa na universidade: desenvolvimento do olhar crítico.	Grupos de pesquisa na universidade: desenvolvimento do olhar crítico.	5) Grupos de pesquisa na universidade: desenvolvimento do olhar crítico
IEPPCF1 APPCF3 APPCF4	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	Políticas Públicas em prol da Educação: imperativos, participação e pertencimento.	Políticas Públicas em prol da Educação: imperativos, participação e pertencimento.	6) Políticas Públicas em prol da Educação: imperativos, participação e pertencimento.
IEPPCF5 IEPPCF7 IEPPCF8	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	a) Equipe Multifuncional: Estratégias e Recursos para a Inclusão. b) Componentes curriculares na perspectiva inclusiva	a) Equipe Multifuncional: Estratégias e Recursos para a Inclusão. b) Componentes curriculares na perspectiva inclusiva	7) Estratégias e Recursos para a Inclusão: Equipes Multifuncionais e Componentes Curriculares na perspectiva inclusiva
IPPPCF13 IPPPCF14	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	a) Tecnologias Digitais e Internacionalização: A Construção de um Currículo Inovador b) Metodologias Ativas e Inovação em cursos de Licenciatura	a) Tecnologias Digitais e Internacionalização: A Construção de um Currículo Inovador b) Metodologias Ativas e Inovação em cursos de Licenciatura	8) Currículos Inovadores e Internacionalização: O Papel das Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Licenciatura

Fonte: autora (2025).

Após a codificação e a unitarização, foram definidas as categorias finais de análise do PPC do curso de Licenciatura em Física, última versão disponível, ano de 2022, campus Bagé da UNIPAMPA, discutido no metatexto a seguir.

7.1.1 Acessibilidade Metodológica e Acessibilidade Pedagógica: recursos e desafios docentes para a superação de barreiras frente à participação discente

Alicerçado em missão, visão e valores, o curso de Licenciatura em Física, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tem como premissa o oferecimento de Educação de qualidade, responsabilizando-se por entregar à sociedade docentes com visão acadêmica generalista e humanística, pois a Instituição compreende como seu papel social, contribuir para a construção de uma sociedade mais equânime.

A UNIPAMPA, por meio de seu PDI (2025 – 2029), expressa que foi criada com o intuito de ofertar acesso “à educação superior pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, a fim de atender, especialmente, comunidades que, historicamente, estiveram à margem desse direito”. No entanto, compreendemos não ser uma tarefa fácil, pois, muitas barreiras precisaram ser transpostas, sejam elas: barreiras arquitetônica, comunicacional, metodológica, programática, instrumental ou atitudinal (Sazzaki, 2004).

Cabe destacar que o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência e seus familiares, a fim de usufruírem de todos os direitos e oportunidades, que lhes é devido como cidadãos/ãs, têm sido árduos. Atualmente, existem as legislações que já foram discutidas nesse estudo, a fim de garantir que esse direito seja de fato exercido. Contudo, ainda se torna necessário que incluir vai além do acesso, também se trata de permanência e sucesso, e esse é o grande desafio.

Este cenário se coloca como um imperativo significativo: repensar, reavaliar, criar, inovar metodologias de ensino, práticas pedagógicas, avaliação, a relação professor-aluno, arquitetura das salas de aula, dos laboratórios, dos espaços institucionais, a integração de tecnologias assistivas e acessíveis, entre outros.

Nesse contexto, o excerto extraído do PPC de Física (UNIPAMPA, 2022, p. 80), a seguir, estabelece que:

Quanto à Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade, esta é fomentada e articulada institucionalmente, de forma transversal, por meio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), vinculado à Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão. É papel do NInA, em articulação com as demais unidades da universidade, “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Decreto nº 7.691/2011) (IEPPCF6).

O NInA constitui-se do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, que, em sua página eletrônica²², se apresenta como:

O Núcleo de Inclusão e Acessibilidade – NINA é órgão suplementar, de natureza institucional, vinculado à Reitoria da Universidade Federal do Pampa. O NINA é o setor responsável pela articulação de ações visando contribuir com a definição, desenvolvimento e implantação de políticas de inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA. A atuação do NINA está voltada para os alunos que apresentam: deficiência na(s) área(s) auditiva, visual, física, intelectual e/ou múltipla; Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD, altas habilidades/superdotação e dificuldades específicas de aprendizagem que requeiram Atendimento Educacional Especializado. As ações são desenvolvidas baseando-se nos princípios da colaboração, intersetorialidade e multiprofissionalidade das equipes, alcançando de modo ramificado todas as unidades universitárias (campus) e setores da Reitoria e Pró-Reitorias. Para tanto, além do grupo de servidores próprios do NINA/Reitoria, o Núcleo conta com uma rede de servidores (Interfaces NINA) nos dez campi. Em cada Campus, os Interfaces NINA desenvolvem, em colaboração com todos os docentes e técnico-administrativos em educação, ações destinadas à inclusão e acessibilidade de alunos e servidores (UNIPAMPA, 2014, s/n).

O NInA possui suas interfaces atuantes em todos os dez *campi* da Universidade. Neles são coordenadas demandas, como Atendimento Educacional Especializado (AEE), documentos, solicitação de tradutor/intérprete de Libras, seleção de bolsista/monitores, legislações, Programa de Promoção de Acessibilidade e Atendimento Prioritário, bem como, descrição dos recursos materiais disponíveis em cada Unidade.

O excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 26), a seguir destaca uma das atribuições do NInA:

Os discentes que não tenham ingressado por ações afirmativas ou que não tenham informado a demanda por acessibilidade pedagógica, no momento do ingresso na instituição, poderão fazê-lo a qualquer tempo, mediante solicitação junto à interface do NInA (APPCF2).

Por meio do excerto, podemos perceber que o NInA se apresenta com o intuito de atender aos dispositivos legais à luz do paradigma da educação inclusiva e às suas diretrizes institucionais. Esse Núcleo dispõe sobre o atendimento educacional

²² Página do NInA: <https://sites.unipampa.edu.br/nina/apresentacao/sobre-o-nina/> Acesso em 25 mar. 2025.

destinado aos/às estudantes com deficiências e a todos/as os/as demais estudantes que venham a ter necessidade, mesmo que essa não tenha sido informada previamente.

Embora as políticas educacionais tenham avançado em prol dos/as estudantes com deficiência, a participação efetiva desse público no Ensino Superior ainda enfrenta desafios significativos. Nesse contexto, Sassaki (2015) aponta que a implementação de políticas inclusivas em universidades ainda enfrenta obstáculos, como falta de recursos e formação docente. Apesar dos avanços legais, a realidade dos/as estudantes com deficiência ainda diverge da legislação. Nozu, Bruno e Cabral (2021) apontam para a necessidade de monitoramento e avaliação contínuos das políticas públicas de acessibilidade, a fim de atender e garantir a inclusão de forma significativa e participativa dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, importante destacar que os núcleos de inclusão e acessibilidade desempenham um papel fundamental nas instituições de ensino superior, atuando como agentes facilitadores da inclusão de estudantes com deficiência. Eles são responsáveis por implementar políticas de acessibilidade abrangentes, que incluem adaptações físicas e tecnológicas, além de apoio pedagógico e psicológico, com o objetivo de garantir a participação plena de estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas e sociais da universidades, possibilitando a busca de pela acessibilidade como ponte para a superação de barreiras à participação plena dos discentes (Freitas; Mendes, 2023; Melo; Araújo, 2018; Fernandes; Lima, 2023; Silva; Beche; Costa, 2022).

Corroborando com a afirmação dos autores citados anteriormente, trazemos o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 76), a seguir, que afirma:

A metodologia adotada pelo curso deve garantir a acessibilidade pedagógica e atitudinal, considerando as diferenças de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes. No caso de componentes curriculares que tenham aulas práticas e/ou de laboratório, os professores deverão, juntamente com a interface do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUDE), decidir, se possível, sobre as adaptações necessárias, tendo em vista as particularidades de cada discente (IEPPCF4).

Os núcleos de inclusão e acessibilidade foram criados para atender às demandas legais e sociais por uma Educação Inclusivo-Inovadora, buscando

promover a acessibilidade em suas dimensões. Isso abrange a disponibilização e adaptação de materiais, espaços e tecnologias, além da sensibilização da comunidade acadêmica para a inclusão (Freitas; Mendes, 2023).

Dessa forma, cabe destacar que em relação aos recursos disponíveis para a acessibilidade, o NInA registra em sua página a disponibilidade no campus de Bagé: “a) 1 Máquina de escrever Braile; b) 1 Impressora Braile; c) 1 Lupa; d) 1 Scanner digitalizador em áudio; e) 2 mouses ópticos; f) 1 teclado numérico; g) 2 gravadores; h) 1 Geoplano”, bem como, esclarece que “outros materiais como notebooks estão em posse dos alunos para sua utilização”²³.

De acordo com Melo e Araújo (2018), os núcleos de inclusão e acessibilidade exercem um papel fundamental na mediação entre estudantes com deficiência e os diversos setores da universidade, coordenando esforços para garantir o atendimento de suas necessidades. Embora muitos sejam os avanços, os autores ressaltam que ainda existem desafios significativos, como a escassez de recursos financeiros e humanos, a resistência de alguns setores das instituições e a necessidade de formação contínua dos/as profissionais que atuam nesses núcleos e a colaboração dos/as professores/as das instituições.

Nessa perspectiva, destacamos o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 74) que retrata que a Acessibilidade Metodológica: Está relacionada diretamente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas (IEPPCF2).

As dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Inclusiva afetam diretamente as metodologias utilizadas. A falta de formação adequada, recursos e apoio acarreta desmotivação e despreparo para a educação de estudantes com deficiência, prejudicando a qualidade do ensino e na flexibilização curricular, o que impacta de forma negativa no aprendizado (Oliveira, Da Silva Feitosa e Da Silva Mota, 2020).

Nesse contexto, Felicetti e Batista (2020) apontam que, para enfrentar os desafios de uma Educação Inclusivo-inovadora, é emergente a oferta de formação continuada para os/as professores/as. Contudo, muitos cursos e programas de

²³ Informação extraída do site do NInA, disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/nina/recursos/>
Acesso em 27 mar. 2025.

capacitação não abordam de forma prática e aplicável as questões enfrentadas no cotidiano escolar. A falta de oportunidades de formação continuada direcionada para a Educação Inclusiva priva, por vezes, os/as professores/as do suporte necessário para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Em relação à acessibilidade pedagógica, o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 76), a seguir, estabelece:

A acessibilidade pedagógica de que trata esta resolução, conforme o capítulo II, refere-se à eliminação de barreiras vislumbradas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente por meio de:

[...] II - garantia de recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica compreendidos como: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (IEPPCF3).

Podemos verificar que para promover a inclusão de forma positiva em salas de aula depende, crucialmente, da formação continuada e capacitação de professores/as. Cursos específicos em educação inclusiva, técnicas de ensino adaptativo e tecnologias assistivas, Desenho Universal para a Aprendizagem são indispensáveis para preparar os/as docentes para os desafios de um processo inclusivo.

Nessa perspectiva, workshops, seminários e grupos de estudo são fundamentais no intuito de possibilitar essa capacitação e assim preparar para desenvolver e implementar práticas pedagógicas inclusivas, fornecendo as ferramentas e o conhecimento necessários (Felicetti e Batista, 2020). Dessa forma, uma gestão democrática e participativa se torna essencial na programação dessas estratégias, por meio do apoio contínuo da administração. Quanto a esse aspecto, destacamos que a Universidade Federal do Pampa conta com sete pró-reitorias, dentre elas, dentre elas, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Assistência Estudantil (PRODAE), a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão (PROCADI), que oportunizam esse apoio, especialmente a última pró-reitoria.

A PRODAE é responsável por “iniciativas que visam contribuir para com uma efetiva democratização do ensino superior, por meio de práticas que possibilitem o

ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes especificamente nos cursos de graduação presencial”²⁴. A PROGRAD coordena, orienta e acompanha o planejamento e desenvolvimento do Ensino na graduação, organiza, desenvolve e acompanha as ações relacionadas ao processo de (re)elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), por meio do Núcleo de Currículo e Inovação Pedagógica (NCIP), bem como, realiza o acompanhamento acadêmico do/a discente de graduação. Já a Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão (PROCADI) é a mais recente pró-reitoria organizada pela Instituição, que tem como objetivo promover e construir:

[...] políticas, práticas e cultura inclusiva que contribuam para o combate a qualquer forma de discriminação, preconceito e violência decorrente de condições étnico-racial, socioeconômica e cultural, identidade de gênero, orientação sexual e neurodiversidade. Seu compromisso é garantir o respeito aos direitos humanos e às identidades, buscando a consolidação de uma sociedade democrática, inclusiva e pautada pela justiça social (UNIPAMPA, 2024, s.n).

Dessa forma, evidenciamos a preocupação e a organização da Instituição e do curso de Física, evidenciado por meio do excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 9) ao estabelecer como um dos seus valores: “Garantia de condições de acessibilidade (IEPPCF1)”, em promover a inclusão de forma solidificada, com o intuito de promover a superação de barreiras frente ao desenvolvimento no ensino superior das pessoas com deficiências.

7.1.2 Inovação regulatória para o trabalho: empreendedorismo e competência na Educação

A fim de introduzir esse metatexto, destacamos, inicialmente, um dos valores descritos no PPC do curso de Licenciatura em Física, por meio do excerto (UNIPAMPA, 2022, p.9): “Empreendedorismo, produção e difusão de inovação tecnológica” (IPPPCF1).

²⁴ Informação extraída do site da Unipampa: <https://sites.unipampa.edu.br/prodae/breve-historico/> Acesso em 27 mar. 2025.

Nesse sentido, cabe expressar que o empreendedorismo e a inovação, geralmente, são implementados nas instituições de ensino por meio de estratégias com o intuito de ocasionar mudanças nos métodos de ensino para criar ambientes dinâmicos e interativos, tanto para os/as estudantes como para os/as professores/as (Cabral; Lebioda; Lemos, 2020). Essa abordagem alinha o ensino superior com a inovação em serviços, abordando as competências que se estabelecem na Resolução CNE/CP nº 02/2019, base para a construção do PPC em análise, bem como, reconhece a inovação como mudanças no mercado.

Cabe lembrar que a diretriz, no qual se ancora o PPC do curso de Licenciatura em Física, traz como uma das suas premissas que o ensino deve estar direcionado para trabalho e as suas relações por meio do desenvolvimento de competências, pela ampla concorrência empresarial, bem como, desenvolvimento tecnológico e competitividade baseada na inovação. Por ser a Resolução CNE/CP nº 02/2019 uma normativa, as instituições precisam se adequar de forma compulsória. Assim, por força de lei, as instituições de ensino precisam se adequar e ofertar componentes curriculares que incorporem problemas e temáticas para o desenvolvimento de competências, e, tão logo, possam gerar inovações e indivíduos empreendedores que possam impactar o mercado de trabalho, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 41), a seguir:

Conteúdos referentes ao empreendedorismo no curso, considerando a flexibilização curricular, podem ser encontrados no componente Empreendedorismo e Docência e também no Empreendedorismo e Inovação (IPPPCF4).

Dessa forma, é importante verificar os excertos (UNIPAMPA, 2022, p. 198 - 199), ao trazerem a ementa do componente curricular denominado “EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO”, a seguir:

EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO

♣Carga horária total: 60h

♣ Carga horária teórica: 30h

♣ Carga horária prática: 30h

♣ Carga horária de Prática como Componente Curricular: 0

♣ Carga horária de extensão: 0

EMENTA

Gestão da inovação: uma introdução. A gestão da inovação dentro de empresas. Desenvolvimento de novos produtos. Empreendedor e empreendedorismo: conceitos em evolução. O comportamento empreendedor. Técnicas para aumentar a criatividade de grupos de trabalho. Ferramenta para elaborar uma Proposta de Valor. Ferramenta para elaborar um Modelo de Negócios (IPPPCF18).

No excerto IPPPCF18 averiguamos a carga horária dispensada a esse componente curricular, bem como as temáticas a serem tratadas, que permeia entre o comportamento a ser desenvolvido até a elaboração de proposta de valor e modelo de negócios.

O próximo excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 199) estabelece o objetivo geral e os específicos da componente curricular em questão:

OBJETIVO GERAL

Ao final do componente o discente deve ser capaz de: Compreender, analisar e criar os temários apresentados na ementa deste componente curricular

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ♣ Compreender (demonstrar) o que é gestão da inovação e sua contextualização dentro das empresas, o desenvolvimento de novos produtos, empreendedor e empreendedorismo e o comportamento empreendedor.
- ♣ Analisar (explicar) as técnicas para aumentar a criatividade de grupos de trabalho.
- ♣ Criar (elaborar) uma proposta de valor e um modelo de negócios (IPPPCF19).

A componente curricular “Empreendedorismo e Inovação” deixa muito claro sua base teórica, nesse contexto, com o intuito de formar sujeitos comprometidos com o mundo do trabalho, com podemos verificar na afirmação de Vesper (1975, p. 2):

Para alguns homens de negócios, um empreendedor pode ser um aliado, uma fonte de suprimento, um cliente ou alguém que cria riqueza para outros, assim como encontrar melhores maneiras de utilizar recursos, reduzir desperdício e produzir empregos que outros ficarão satisfeitos em conseguir (Vesper, 1975, p.2).

No mesmo contexto, destacamos a afirmação de Ronstadt (1984) *apud* Hisrich e Peters (2009, p. 28) ao discutir sobre riqueza e valor:

O empreendedorismo é o processo dinâmico a criar mais riqueza. A riqueza é criada por indivíduos que assumem os principais riscos em termos de

patrimônio, tempo e/ou comprometimento com a carreira ou que proveem valor para algum produto ou serviço [...] (Ronstadt, 1984 *apud* Hisrich; Peters, 2009, p. 28).

Em relação à inovação atrelada ao empreendedorismo, volta-se a estratégias com o intuito de agregar valor econômico a um produto/serviço. Nesse aspecto, o entendimento se volta ao mundo do trabalho, quando se estabelece que uma empresa/indivíduo não pode ser considerada empreendedora/empreendedor, sem algum tipo de inovação: "[...] empreendedorismo não trata apenas de pequenas empresas e novos empreendimentos. Não aborda apenas a criação de novos produtos ou serviços, mas, sim, inovações em todos os âmbitos do negócio" (Chiavenato, 2007, p. 261).

Dessa forma, quando nos voltamos a uma gestão de inovação, definida por Bessant e Tidd (2009), como a busca por compreender os fatores que determinam o sucesso ou fracasso de um empreendimento. Os autores afirmam ainda que a inovação é medida pelo nível do grau de novidade que ela se apresenta, que se distingue entre inovação incremental e inovação radical, uma vez que: "[...] há uma enorme diferença entre adicionar melhorias e modificações em algo já existente, e criar um conceito (de produto ou serviço) totalmente novo", como podemos verificar: "[...] Há um grau específico de inovação em cada um desses níveis – mas as mudanças em sistemas de níveis mais altos, normalmente, têm implicações para os mais baixos" (Bessant e Tidd, 2009, p. 31). Dessa forma, podemos comprovar que a inovação que se alinha ao empreendedorismo se distancia da concepção de Inovação pedagógica que trazemos nesse estudo.

Nessa perspectiva, como já discutido anteriormente, os discursos do empreendedorismo são influenciados pela racionalidade neoliberal exaltando a competição e o individualismo, entre outros valores mercantis, como forma de alcançar o "sucesso" (Dardot & Laval, 2016), mascarando a precarização e a flexibilização do trabalho. De acordo com Tavares (2018), o empreendedorismo trata de uma categoria de trabalho informal, que utiliza o discurso da autonomia para posicionar o indivíduo como patrão e prometer a oportunidade de ascensão social. Considerando a relação conflituosa entre capital e trabalho, o empreendedorismo é entendido como uma ideologia neoliberal que, por meio de discursos e normas, acaba por naturalizar sua forma de dominação.

Dessa forma, Gaulejac (2007) afirma que a racionalidade neoliberal, que emana do novo espírito capitalista, apoiado em dois pilares principais: a competição generalizada, que molda os indivíduos em homens-empresa que se adaptam aos valores do mercado, e a conversão de tudo em resultados, por meio do gerenciamento, e assim, transforma os sujeitos em instrumentos produtivos e os resultados financeiros em objetivos finais.

A educação, como dimensão inerente à vida humana em todas as sociedades, ocorre de forma integral em diversos espaços, como família, trabalho, religião e lazer, visando preparar os indivíduos para a vida em comunidade (Marcatti; Pessanha; Pena, 2024). Os autores afirmam também que a prática educativa transcende as instituições e os/as especialistas do ensino. Ela é inerente ao processo de formação humana, apesar da atribuição predominante dessa função às escolas na modernidade (Marcatti; Pessanha; Pena, 2024).

Nesse sentido, partindo da compreensão de que a educação molda a humanidade em cada contexto histórico e geográfico, emerge o questionamento e a reflexão: em uma sociedade pautada em competências neoliberais, voltadas ao empreendedorismo, qual tipo de formação humana se quer promover?

Nessa perspectiva, os autores Marcatti; Pessanha; Pena (2024, p. 10), afirmam:

Na atualidade, a racionalidade neoliberal tem impactado diretamente as relações de trabalho, com políticas de flexibilização, terceirização e precarização do vínculo capital-trabalho, que geram subempregos, e, mais recentemente, com a substituição do trabalhador pelo “empreendedor” - conceito que atribui ao trabalhador a total responsabilidade pelo agenciamento de si, bem como pelo sucesso e/ou fracasso econômico. A racionalidade neoliberal da primazia da empresa privada empregou e continua a difundir “valores” como “abertura”, “adaptabilidade”, “resiliência”, “proatividade”, “dinamismo” e “flexibilização”, a fim de “aumentar a competitividade” e diminuir os “custos do trabalho”, diminuindo violentamente as parcas responsabilidades sociais, trabalhistas e ambientais do Estado. Entretanto, como apontado anteriormente, esta lógica não se restringe às relações de trabalho, mas se estendem ao campo da política educacional como um novo paradigma baseado no conceito de “capital humano” (Marcatti; Pessanha; Pena, 2024, p. 10).

A ideologia do capital humano, ao mascarar conflitos e desigualdades sociais, promove uma educação centrada em competências e empregabilidade, incentivando a concorrência, dando vida às intencionalidades relatadas nas políticas educacionais

se distanciando de uma Educação emancipatória, para vida, em uma perspectiva inclusivo-inovadora.

Contudo, podemos averiguar a existência de uma brecha discursiva no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 33), a seguir:

O(A) licenciado(a) em Física deve ser um(a) multiplicador(a) não somente do conhecimento fundamental da natureza, mas também do exercício do pensar e da crítica, proporcionando a todo cidadão brasileiro, o entendimento dos processos básicos da natureza, permitindo assim, uma melhor compreensão e assimilação das **inovações tecnológicas** que já estão e porventura virão a incorporar-se na sociedade, aumentando consequentemente a qualidade de vida do cidadão brasileiro (IPPPCF3) (grifo nosso).

O texto do PPC destacado no excerto IPPPCF3, evidencia o que esperamos do egresso do curso de Física sua contribuição para com a sociedade, o que observamos tratar-se de uma brecha discursiva. Entretanto, também destacamos a constante inserção da busca por inovações tecnológicas, herdadas das políticas nas quais o PPC em questão se debruça, o que deixa evidente que apesar da tentativa de um texto que abre possibilidades, precisam estar presentes os indicadores das competências das políticas basilares e normativas e regulatórias.

7.1.3 Educação inclusivo-Inovadora: flexibilização curricular e a valorização de saberes diversos

Quando refletimos sobre uma Educação inclusivo-inovadora muitas possibilidades emergem, e, nesse estudo muito já foi discutido nessa temática. Contudo, imprescindível discorrermos também sobre currículo nessa perspectiva. Inclusão e currículo andam lado a lado, interligam-se e desempenham um papel crucial na promoção da equidade e igualdade de oportunidades no sistema educacional.

Já argumentamos que, sob o olhar inclusivo-inovador, para além de garantir que todos/as os/as estudantes sejam participativos/as e protagonistas de uma educação de qualidade, em um ambiente de construção do conhecimento diverso e colaborativo; assim, se torna indispensável uma abordagem inclusiva também no

currículo. Esse ponto de vista envolve a adaptação e a flexibilização das práticas pedagógicas, bem como, materiais de ensino (recursos, metodologias, estratégias) para atender às necessidades individuais dos/as estudantes (Pacheco, 2005).

Nesse contexto, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 56), a seguir, que esclarece:

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) propõe a flexibilização curricular e a oferta diversificada de atividades complementares como princípio metodológico, com a finalidade de incentivar a autonomia do estudante, através do desenvolvimento de ações que deverão promover o uso de recursos inovadores, na possibilidade de criar diferentes desenhos de matriz curricular, superando a perspectiva disciplinar dos conteúdos (IPPPF6).

A flexibilização curricular se faz presente no PPC do curso de Física com o intuito de atender às diversas demandas e estilos de aprendizado dos/as estudantes, reconhecendo que cada aluno/a possui singularidades que influenciam seu aprendizado.

O PPC da Licenciatura em Física (UNIPAMPA, 2022, p. 56), indica que:

Na flexibilização curricular são consideradas atividades, projetos (de ensino, pesquisa e extensão), núcleos ou eixos que integram os componentes curriculares; ACGs, atividades EaD (cursos presenciais), estágios não obrigatórios, aproveitamento de estudos, atividades curriculares de extensão, atividades práticas que complementem a teoria (visitas técnicas, eventos, aplicação de pesquisas em instituições públicas locais etc.) (UNIPAMPA, 2022, p. 56).

A flexibilização curricular que se desenha no PPC analisado se estabelece no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 – 2023), que propõe:

[...] a flexibilização curricular e a oferta diversificada de atividades complementares como princípio metodológico, com a finalidade de incentivar a autonomia do estudante, através do desenvolvimento de ações que deverão promover o uso de recursos inovadores, na possibilidade de criar diferentes desenhos de matriz curricular, superando a perspectiva disciplinar dos conteúdos. Também, nos projetos pedagógicos dos cursos, a flexibilização curricular deve prever critérios que deverão permear as áreas curriculares de conhecimento, e estas deverão estar organizadas em atividades e projetos que promovam associação de novas experiências com aquelas estabelecidas na integralização mínima prevista na matriz curricular, promovendo a inserção da extensão como princípio de ensino, propondo assim a progressiva concretude da inserção das ações de extensão nos cursos de graduação, conforme a meta 12.7 do Plano

Dessa forma, podemos compreender que a Instituição estabelece o mesmo critério para todos os cursos de graduação, uma vez que se baseia no PDI, prevendo que o currículo deve ser para atender as diferenças e garantir que todos/as os/as estudantes tenham a possibilidade de construir seus conhecimentos e alcancem seu potencial máximo.

Nessa perspectiva, é essencial compreender que a flexibilização curricular não é sinônimo de diminuição de padrões, mas sim de ajustar/adaptar o ensino e as abordagens às necessidades de cada estudante (Brasil, 1998).

Conforme Costa e Denari (2014), para consolidar a Educação Inclusiva na diversidade, tanto na formação de professores/as quanto na educação básica e em toda a sociedade, é fundamental defender uma educação libertadora, humana, humanizante, emancipatória, para a vida. Nesse contexto, a promoção da flexibilização curricular implica em mobilizar os/as professores/as e garantir a participação de toda a comunidade educacional.

Nesse sentido, Santos (2024) defende a flexibilidade curricular com o intuito de incluir os/as estudantes, por meio da adaptação do ensino, capacitação docente, humanização da educação, a democratização do ensino e o respeito à diversidade.

De acordo com Mercado e Fumes (2017), a flexibilização curricular possibilita a promoção da igualdade de oportunidades na educação. Essa abordagem ajusta as práticas pedagógicas para atender às especificidades de cada estudante, visando a inclusão de todos/as, como podemos visualizar na afirmação:

A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados (Mercado; Fumes, 2017, p. 05).

Mantovani (2018) destaca que uma educação para a inclusão visa a participação, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas especificidades, singularidades e

necessidades. Nesse contexto, o currículo assume um papel crucial, ao estruturar os conteúdos, atividades e metodologias adotadas pelas instituições de ensino.

De acordo com Sassaki (2006), o currículo, na perspectiva inclusiva, deve ser flexível, adaptável e centrado no/a estudante, assim como deve considerar suas necessidades e estilos de aprendizado, incluindo aqueles/as que necessitam de apoio específico.

Para tanto, a acessibilidade, a colaboração, o apoio, a flexibilização, as práticas inovadoras, entre outras possibilidades são componentes fundamentais para o desenvolvimento pleno de cada estudante, independentemente de suas necessidades ou características específicas.

Nessa perspectiva, o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 72), a seguir, esclarece o que seriam práticas inovadoras, como podemos conferir:

Segundo o Instrumento da Avaliação de Cursos, práticas inovadoras “São aquelas que a IES/Curso encontrou para instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica, seu PDI e seu PPC, tendo como consequência o êxito do objetivo desejado. Podem ser também inovadoras quando se constatar que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o Curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar” (IPPPCF10).

Na sequência, o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 72), indica e esclarece que:

Segundo o PDI 2019-2023, um dos objetivos da organização acadêmica na Instituição é “investir na inovação pedagógica que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, objetividade e subjetividade, teoria e prática, cultura e natureza, gerando novos conhecimentos, usando novas práticas” (p. 39-40) (IPPPCF11).

Vejamos que o PPC anuncia o investimento de inovação pedagógica a fim de valorizar saberes diversos. Nessa mesma perspectiva, destacamos o excerto (UNIPAMPA (2022, p. 72), a seguir que relata:

Também, o documento indica, como princípio metodológico da organização didático-pedagógica da graduação, “promover práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas, a fim de favorecer a aprendizagem com foco no aluno, suas vivências, experiências, dificuldades e potencialidades” (IPPPCF 12).

Nessa linha de raciocínio, anunciamos mais uma vez que a inovação que defendemos diverge da concepção mercadológica e descontextualizada, pois trata de uma ruptura paradigmática, comprometida com o social e articulada com pessoas, ferramentas e conhecimentos (Cunha, 2022). Assim, percebemos que o excerto apresentado converge nessa perspectiva de inovação pedagógica emancipatória.

O PPC analisado indica uma componente curricular denominada “Docência, Inovação e Sociedade”, a fim de dar conta dessa questão, como podemos visualizar na sua Ementa, expressa no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 170), a seguir: Bases epistemológicas e pedagógicas da inovação no âmbito educacional, voltada à responsabilidade social e ao desenvolvimento sustentável. Perspectivas e desafios da inovação, nos campos pedagógicos e tecnológicos (IPPPF15).

Nesse excerto, visualizamos que o componente curricular indica que em seu plano seguirá as bases de inovação voltada ao contexto educacional, entretanto, emerge também a inovação tecnológica, subentendida como distinta de inovação pedagógica.

Em relação à implementação de inovação pedagógica no curso de licenciatura em Física e nas práticas do/a futuro/a docente, o PPC prevê o acompanhamento e a orientação, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 68), a seguir:

O acompanhamento do estagiário é efetivado pelo docente da IES (orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo. Este acompanhamento inclui a orientação para adoção de práticas/iniciativas inovadoras na escola onde o estagiário está inserido, bem como a articulação com o professor (supervisor) da turma onde o estagiário irá atuar (IPPPCF9).

Dessa forma, evidenciamos o quê defendemos quando discutimos que a inovação pedagógica se baseia na reflexão sobre o ensino-aprendizagem, considerando estratégias educativas em contextos culturais e situacionais.

7.1.4 A Abordagem por Competências no Ensino de Superior: a serviço de quem?

O termo competência como já discutido ao longo deste estudo, emerge do meio empresarial, adentra o campo educacional inicialmente voltado à formação profissional e se expande para todo o sistema educacional (Zabala; Arnau, 2010),

com o intuito de padronizar, harmonizar e comparar os sistemas por meio de uma pedagogia das competências comuns, mascarada de solução para todos os problemas.

Nesse contexto, por força de lei, ancorada em uma diretriz normativa, o PPC do curso de licenciatura em Física, descreve, no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 34) a seguir, que: “As competências e habilidades devem estar de acordo com o perfil e os objetivos do curso articulando o perfil do egresso conforme PDI e o perfil profissional do curso” (CPPCF1) e que as competências e habilidades “estão relacionadas à formação inicial de professores e são apresentadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”:

Art. 2º, prevê que: [...] a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades, correspondentes a elas, estão indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

[...]

De acordo com o Art. 4º, as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais. “São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional”. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019) (CPPCF1).

Nesse cenário, visualizamos que o PPC do curso traz as três dimensões descritas como fundamentais e esclarece o quê os/as discentes devem desenvolver ao longo do Curso. Cabe destacar que uma abordagem por competências no ensino superior, embora prometa uma formação mais alinhada com as demandas do mercado de trabalho, levanta questionamentos cruciais sobre a quem ela realmente serve. Uma análise crítica revela que essa abordagem pode estar mais a serviço das demandas do mercado do que da formação integral dos/as estudantes. Essa construção, como já discutido anteriormente, dá-se em razão das diferentes medidas educacionais por meio das políticas educacionais, como a BNCC e a BNC - FI, que tiveram forte impacto na formulação do PPC em questão, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 35), a seguir:

Para cada competência específica, as DCN- Formação (BRASIL, 2019) elencam habilidades a serem desenvolvidas a exemplo de: [...] elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, **visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC** [...] (CPPCF2) (grifo nosso)

Complementado com o expresso no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 42):

Art. 12. No Grupo I, a carga horária mínima de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das **três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica** para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2019) (CPPCF5) (grifo nosso).

O excerto CPPCF5 evidencia que as competências de fato são as norteadoras da organização e escolha dos conteúdos que farão parte do currículo. Os indícios do ensino pautado em competências também se mostram nas ementas dos componentes curriculares, como podemos visualizar no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 160):

EMENTA: FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

[...] Analisar e compreender as unidades temáticas, objetos de conhecimento, **habilidades e competências específicas presentes na Base Nacional Comum**

Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental da área de Ciências da Natureza, em relação aos conteúdos de Física. (CPPCF10) (grifo nosso).

Esse contexto, pautado em um ensino por competência, apresenta-se como forma de minimização dos direitos sociais, políticos e civis, em que o Estado propõe uma diretriz que se afasta da formação humana, crítica e emancipatória, por meio da oferta de formação da classe trabalhadora para a venda de sua força de trabalho qualificada (Azevedo; Reis, 2018). Os autores complementam ao relatarem que medidas educacionais como BNCC, BNC-FI, que embasam o PPC do curso de Física, evidenciam o retrocesso vivenciado no Brasil, especialmente após o golpe em 2016, com o governo antidemocrático de Michel Temer, marcado pela perda de direitos e garantias trabalhistas (Azevedo; Reis, 2018).

Outro forte indício de a serviço de quem estão as competências se dá pela presença de instituições que produzem materiais didáticos fortemente atentas, livros e planos de aulas prontos a serem implementados nas instituições de ensino, deixando claro os interesses implícitos nas parcerias estabelecidas com o Estado. A lógica de lucro do mercado se reflete nos currículos e conteúdos que serão abordados nas instituições educacionais. Alves (2011) aponta que as empresas privadas estabelecem as determinações didático-pedagógicas, que convergem com os ideais neoliberais, para moldar indivíduos adaptáveis às demandas do mercado e sem senso crítico para compreender as condições de exploração.

Diante disso, destacamos o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 35), a seguir que estabelece: Para uma formação do licenciado(a) em Física que atenda o perfil do egresso descrito, **competências e habilidades devem ser desenvolvidas** contemplando, tanto expectativas atuais, quanto novas formas do saber (CPPCF3) (grifo nosso).

Diante dessas evidências, o ensino superior formará professores/as com base na BNCC, focada em competências, no “aprender a aprender”. As mudanças educacionais são impostas de cima para baixo, de uma forma com que o Estado e empresas privadas definam os conhecimentos que devem ser ensinados.

Dessa forma, cada vez mais fica claro as intencionalidades e a serviço de quem está pautada um ensino por competências: ao mercado de trabalho. Podemos encontrar os vestígios de: a) Ênfase na empregabilidade: por meio da abordagem de com competências que frequentemente priorizam o desenvolvimento de habilidades diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho, levando a uma visão utilitarista da

educação, em que o valor do conhecimento é medido pela sua relevância para o emprego; b) Adaptação às demandas corporativas: competências que devem ser valorizadas no ensino superior que refletem as necessidades das empresas, que buscam profissionais com habilidades específicas para preencher suas vagas, acarretando em uma padronização do currículo, na qual a diversidade de conhecimentos e a formação crítica são deixadas de lado; c) Flexibilização do trabalho: abordagem por competências alinhada com a flexibilização do trabalho, uma vez que, os/as profissionais precisam se adaptar constantemente às mudanças do mercado, que deteriora a sólida formação, pois ocasiona uma formação superficial, e a profundidade do conhecimento é sacrificada em prol da versatilidade; d) Reduccionismo do conhecimento: pela fragmentação e redução do conhecimento, por meio de habilidades isoladas e descontextualizadas, prejudicando a formação de profissional crítico e reflexivo, capaz de lidar com a complexidade do mundo; e) Desvalorização das humanidades: uma vez que as competências valorizadas pelo mercado de trabalho geralmente se concentram em áreas como tecnologia, administração e finanças, em detrimento das humanidades. Isso pode levar a uma desvalorização do conhecimento histórico, filosófico e artístico, que é essencial para a formação de cidadãos conscientes e críticos e f) Padronização do ensino: o ensino por competências pode levar a uma padronização, sendo que a diversidade de abordagens pedagógicas e a autonomia dos/as professores são limitadas, acarretando diminuição da criatividade e a inovação no ambiente acadêmico (Duarte, 2001; Alves, 2011; Friedman, 2014; Azevedo; Reis, 2018).

Cabe destacar que no ensino superior, em um curso de licenciatura, o currículo deve valorizar a diversidade de conhecimentos e abordagens pedagógicas. A formação integral dos/as futuros/as docentes depende da vivência em diferentes áreas do saber e de pensar criticamente sobre o mundo.

Nesse sentido, deve envolver a participação de toda a comunidade acadêmica, incluindo professores/as, técnicos/as educacionais, estudantes e pesquisadores/as. Isso garante que a formação dos/as estudantes esteja alinhada com as necessidades da sociedade e não apenas com as demandas do mercado. É essencial que o ensino esteja a serviço da formação dos/as estudantes para conviverem em sociedade como um todo, e não apenas das demandas do mercado de trabalho.

7.1.5 Grupos de pesquisa na universidade: desenvolvimento do olhar crítico

A formação de pesquisadores/as ocorre por meio de estudos coletivos de textos e de discussões de temáticas que sejam do interesse de diferentes pessoas. Nesse sentido, podemos compreender que um grupo de pesquisa se constitui em um espaço/tempo de convivência, de diálogo, de interações. Trata-se de um coletivo que promove a correlação nas tarefas, gestão compartilhada, responsabilidade mútua e trabalho colaborativo. Grupos de pesquisa reúnem professores/as, pesquisadores/as, técnicos/as educacionais e estudantes para investigar um tema comum, em que coletivamente, estudem, investiguem, orientem e implementem pesquisas, possibilitando um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os autores Liberman, Lima, Maximino e Carvalho (2017) concebem um grupo como um espaço privilegiado de aprendizagem, e aprender nesse contexto implica “abrir-se para a construção coletiva e a leitura crítica da realidade – o grupo cria uma interdependência no compartilhamento de tarefas e passa a aprender a planejar e colaborar” (Maximino; Liberman, 2015, p. 44).

Nessa perspectiva, a formação e consolidação de grupos de pesquisa são importantes nas IES, que se transformam em espaços formativos e de construção de conhecimento. As atividades são desenvolvidas em equipe e propiciam a troca de experiências entre os/as participantes. De acordo com Farias e Antunes (2009), os grupos de pesquisa: “[...] possuem, em sua essência, o objetivo de colocar em convívio pessoas diferentes, pensamentos divergentes, realidades distintas, histórias de vida singulares, no sentido de que estas diferenças resultem no crescimento dos indivíduos enquanto grupo” (Farias; Antunes, 2009, p. 5).

De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um grupo de pesquisa se forma com pesquisadores/as, estudantes e técnicos/as para desenvolver linhas de pesquisa, sob a liderança hierárquica de profissionais com experiência e conhecimento técnico-científico.

Em relação às políticas de pesquisa, o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 28) indica os programas de fomento, sejam eles:

Os principais programas de fomento à pesquisa da universidade são: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas - PIBIC/AF/CNPq/Unipampa; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em

Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBITI/CNPq/Unipampa; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio - PIBIC/EM/Unipampa; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PROBIC/FAPERGS/Unipampa; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PROBITI/FAPERGS/Unipampa. Além desses editais de fomento externo, também são lançados periodicamente editais internos de apoio à pesquisa, tal como, o Programa de Desenvolvimento Acadêmico PDA (IPPPCF2).

Os programas de fomento²⁵ à pesquisa são iniciativas que financiam e apoiam projetos de pesquisa e desenvolvimento, com o intuito de estimular a produção de conhecimento e o desenvolvimento tecnológico e científico.

De acordo com Duque e Valadão (2017), o/a pesquisador/a tem em si uma enorme responsabilidade e compromisso diante da sociedade, pois toda a pesquisa deve retornar à comunidade; portanto, é construída ou praticada para a incluir, participar e emancipar os sujeitos. Nessa perspectiva, entendemos que a formação do/a pesquisador /asegue um caminho com o intuito de responder questionamentos e a busca de possíveis subversões frente aos problemas sociais e educacionais. Conforme podemos visualizar na observação a seguir: “Nesse sentido, a orientação coletiva é um esforço para discutir a construção da escrita acadêmica e contribuir para a formação desse intelectual, despertando-o para a importância do papel do pesquisador como agente de cultura na frágil sociedade civil brasileira” (Silva; Ferreira, 2020, p. 898).

Cabe destacar que o PPC do curso de Física indica também na seção de políticas de ensino a oferta:

Em consonância com os princípios gerais e a concepção de formação acadêmica do Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), o curso de Licenciatura em Física participa de dois programas institucionais relacionados à formação inicial de Professores: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) (UNIPAMPA, 2022, p. 27).

Em relação às políticas de extensão, o PPC esclarece que “a extensão universitária é regulamentada pela Resolução Consuni/Unipampa nº 332/21, que

²⁵ Informação retirada do site do CNPq, disponível em: <http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas> Acesso em 29 mar. 2025.

rege a concepção, o registro e a execução das ações extensionistas, conforme princípios conceituais definidos no Plano Nacional de Extensão” (UNIPAMPA, 2022, p. 29). Nesse contexto, o PPC registra que:

O curso de Licenciatura em Física se envolve diretamente com dois projetos de extensão institucionais bem estabelecidos: O “Feira de Ciências Integradora à Feira de Ciências do Pampa (Fecipampa)” e o “Planetário da Unipampa”, mas existem outros projetos registrados que tem se mantido (UNIPAMPA, 2022, p. 29).

É importante complementar que a universidade organiza todos os anos o evento institucional Salão Institucional de Ensino Pesquisa e Extensão (SIEPE), que propicia a oportunidade de todos/as os/as discentes participem por meio de suas escritas e apresentação de trabalhos nas dimensões de Ensino, Pesquisa e Extensão, Inovação, Cultura, Ações .

Ressaltamos a importância dos grupos de pesquisa no ensino superior, como grandes impulsionadores do conhecimento, da formação de pesquisadores/as, bem como, das inovações que ali são realizadas e logo difundidas para a sociedade. Dessa forma, podemos destacar o quanto se torna significativa a participação em grupos de pesquisa, pelas diversas formas:

1) Produção de Conhecimento: uma vez que os grupos de pesquisa são ambientes propícios para a troca de ideias, debates e colaboração, o que estimula a criatividade e a geração de novos conhecimentos: a) avanço científico e tecnológico: por meio de pesquisas sistemáticas e rigorosas, os grupos de pesquisa contribuem para o avanço da ciência, impulsionando o desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento; b) a busca por resolução/compreensão de demandas complexas: os grupos de pesquisa frequentemente se dedicam a investigar questões complexas e relevantes para a sociedade, buscando soluções inovadoras.

2) Formação de Pesquisadores: a participação em grupos de pesquisa permite que estudantes e pesquisadores/as se desenvolvam para a pesquisa, como a capacidade de formular perguntas, coletar e analisar dados, e comunicar resultados; a) mentoria e orientação: os líderes de grupos de pesquisa desempenham um papel crucial na mentoria e orientação dos/as pesquisadores/as, por meio da difusão de conhecimentos, experiências e valores éticos da pesquisa; b) colaboração: participar de grupos de pesquisa proporciona oportunidades para

estabelecer contatos com outros/as pesquisadores/as, construir redes de colaboração e participar de eventos científicos.

3) Impacto na sociedade: por meio da disseminação do conhecimento, uma vez que, os grupos de pesquisa por intermédio de publicações, participação em eventos e outras atividades, divulgam o conhecimento científico para a sociedade.

4) Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (IES): a) melhoria do ensino: as pesquisas realizadas nos grupos de pesquisa contribuem para a melhoria do ensino, por meio da atualização dos conteúdos e da formação de professores/as cada vez mais qualificados; b) atração de recursos: as IES que possuem grupos de pesquisa bem estruturados possuem maior capacidade de atrair recursos financeiros para a pesquisa, por intermédio de financiamentos de agências de fomento; c) aumento da produção científica: os grupos de pesquisa contribuem para o aumento da produção científica das IES, o que eleva o prestígio e a reputação das instituições.

Dessa forma, percebemos possibilidades de formação de pesquisadores/as e de desenvolvimento de pesquisa por meio de programas de fomento, bem como, unir-se aos grupos de pesquisa que se alinham às temáticas de interesse.

7.1.6 Políticas Públicas em prol da Educação: imperativos, participação e pertencimento

No cenário brasileiro, a compreensão dos aspectos históricos, políticos e ideológicos da Educação Inclusiva, como modelo transversal, é relativamente recente e exige uma reflexão sobre a complexidade desse imperativo ético, que visa garantir os direitos humanos de pessoas historicamente excluídas, na sociedade e no ambiente escolar.

Nesse processo de evolução histórica das políticas públicas no cenário brasileiro, a modalidade de ensino da Educação Especial volta-se a perspectiva da Educação Inclusiva por meio de um olhar ético-político, a fim de garantir o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos/as estudantes público-alvo, com a oferta de do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o intuito de superar barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais. Nessa vertente, a Educação deve tornar-se um espaço acolhedor das diferenças e ofertar o que se estabelece como política pública.

Dito isso, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 39) que estabelece a abordagem de temas transversais:

Atendendo a legislação geral para os cursos de Graduação, com relação à Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, o componente Língua Brasileira de Sinais–Libras é obrigatório na matriz curricular do curso, assim como é oportunizada, no Campus Bagé, a participação em projetos (Inclusive e Núcleo de Estudos em Inclusão) e em palestras sobre inclusão de pessoas com deficiência (IEPPCF1).

Destacamos também o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 40) que institui:

Também devem ser trazidos à formação questões sobre a acessibilidade e ao desenho universal (inclusive a Lei 14.191/2021 sobre a modalidade de Educação bilíngue de surdos) conforme iniciativas do PDI 2019-2023 (APPPF4).

Cabe destacar que essa oferta se dá embasada na Lei nº 14.191/2021, que estabelece a modalidade de educação bilíngue para pessoas surdas. Em relação às outras pessoas público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, o acompanhamento e o apoio se dão por meio do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), como podemos verificar:

Cada campus conta com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), formado por uma equipe multiprofissional constituída por Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais, a fim de garantir a execução e articulação das ações de acessibilidade e inclusão, das atividades de cultura, lazer e esporte, das ações de acompanhamento aos cotistas, das políticas de ações afirmativas e dos demais projetos. Quanto à Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade, esta é fomentada e articulada institucionalmente, de forma transversal, por meio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), vinculado à Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão. É papel do NInA, em articulação com as demais unidades da universidade, “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Decreto nº 7.691/2011) (UNIPAMPA, 2022, p. 80).

Desse modo, evidenciamos que o Curso de Licenciatura em Física indica em seu PPC a adoção de ações e políticas a fim de incluir os/as estudantes. Apesar de haver menção ao Programa Incluir de 2005 no PCC, verificarmos a existência do NUDE e do NInA, sendo que a Instituição está adotando políticas de suporte, voltadas à participação de estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Em relação à participação ativa de estudantes com deficiência, o PPC afirma o apoio discente:

No Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) é descrita a Política de Assistência Estudantil e Comunitária, considerada de extrema importância por viabilizar o acesso ao Ensino Superior Público Federal por promover a permanência e a conclusão de curso pelos acadêmicos, a formação ampla e qualificada, bem como por combater as desigualdades sociais e regionais e a retenção. As políticas desenvolvidas na UNIPAMPA são baseadas no que foi estabelecido pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil do MEC (PNAES - Decreto nº 7.234/2010), pelo Plano de Desenvolvimento Institucional e pelas demais legislações pertinentes. Entre os programas e ações de assistência estudantil, estão: plano de permanência, programa de apoio à instalação estudantil, Programa de Desenvolvimento Acadêmico, programa de apoio à participação discente em eventos, programa de alimentação subsidiada e programa de ações afirmativas (UNIPAMPA, 2022, p. 80).

Nessa perspectiva, é fundamental a existência de planos, programas e ações que auxiliem na construção de uma universidade inclusiva, que estabeleça para além da garantia e permanência, também a participação plena dos/as estudantes com deficiência e que, de fato, seja constituído um sentimento de pertencimento e a construção do conhecimento. Ao se sentirem valorizados e pertencentes à Instituição, todos/as os/as estudantes desenvolvem maior confiança e motivação para aprender, estabelecendo suas identidades, com aprendizagem significativa e interação social em meio a um ambiente acolhedor e inclusivo.

Ressaltamos que, ainda, há timidez em relação à acessibilidade programática dos próprios órgãos públicos; isso em relação a respeito de ações/programas que orientem o quê e como pode ser ofertada maior acessibilidade. De acordo com Paiva e Gesser (2023, p. 1125), são inúmeras as críticas “à academia e seus processos capacitistas”, apesar de seu discurso emancipatório. Contudo, “apesar do capacitismo”, a universidade ainda se constitui em um dos raros espaços de poder que possibilita e busca oportunidades de participação plena dos/as estudantes público alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Paiva; Gesser, 2023, p. 1125).

7.1.7 Estratégias e Recursos para a Inclusão: equipes multifuncionais e componentes curriculares na perspectiva inclusiva

Ao refletirmos sobre estratégias e recursos para a educação de estudantes com deficiências, impele-nos a compreender as singularidades e particularidades desses/as estudantes, dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto educacional. Logo, ao dialogarmos sobre uma educação inclusivo-inovadora, se faz crucial ter em mente o princípio de cooperação/colaboração educacional. Cabe relatar que se trata de uma relação dinâmica, para que seja alcançada de fato a construção do conhecimento e a constituição de um espaço para desenvolvimento humano.

Desse modo, é possível compreender que o desenvolvimento está na aprendizagem junto à comunicação e colaboração para a construção de conhecimentos mais amplos, nesse sentido, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2022, p.80) que relata:

Cada campus conta com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), formado por uma equipe multiprofissional constituída por Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais, a fim de garantir a execução e articulação das ações de acessibilidade e inclusão, das atividades de cultura, lazer e esporte, das ações de acompanhamento aos cotistas, das políticas de ações afirmativas e dos demais projetos (IEPPPF5).

No excerto acima que o curso de Física traz em seu PPC, há a previsão e a indicação de estratégias e ações que possibilitam incluir e promover a participação plena e equitativa de todos/as os/as estudantes. Dentre elas, podemos destacar a equipe multifuncional, que desempenha um papel crucial nesse processo, uma vez que essa trabalha em conjunto para:

- a) Avaliação e Planejamento Individualizado: que consiste em identificar as necessidades específicas de cada estudante, colaborando na elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs) que orientam no processo de ensino-aprendizagem.
- b) Apoio aos Professores: ao oferecerem suporte e orientação aos professores e auxiliar na criação/adaptação de materiais, estratégias de ensino e avaliação, bem como, na criação de um ambiente de sala de aula inclusivo-inovador.
- c) Parceria com as Famílias: ao estabelecerem uma comunicação aberta e colaborativa com as famílias, por meio do compartilhamento de informações, oferecendo suporte e envolvendo-as no processo educacional.

d) Promoção da Acessibilidade: contribuem para a criação de um ambiente escolar acessível, adaptando espaços físicos, materiais didáticos e recursos tecnológicos para atender às necessidades de todos os alunos (UNIPAMPA, 2022).

Diante do exposto, o PPC do curso de Física traz em sua ementa uma componente curricular denominada “Educação Inclusiva”, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 128), a seguir:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- ♣ Carga horária total: 60h
- ♣ Carga horária teórica: 45h
- ♣ Carga horária prática: 0
- ♣ Carga horária de Prática como Componente Curricular: 15h
- ♣ Carga horária de extensão: 0

EMENTA Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão. Legislação e políticas públicas que amparam o processo no país. Necessidades educacionais especiais e a prática pedagógica

OBJETIVO GERAL

Compreender os paradigmas filosóficos, legais e metodológicos da educação inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ♣ Conhecer os marcos legais que sustentam o processo no país;
- ♣ Discutir sobre as políticas educacionais inclusivas desenvolvidas no contexto educacional internacional, nacional e local;
- ♣ Analisar as implicações do processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular e na comunidade;
- ♣ Estudar as diferentes necessidades educacionais especiais, conhecendo suas características e formas de intervenção pedagógica (IEPPCF7).

Nessa mesma perspectiva, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 180) que traz a ementa do componente curricular “RECURSOS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS AO ENSINO”, como podemos visualizar:

RECURSOS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS AO ENSINO

- ♣ Carga horária total: 60h
 - ♣ Carga horária teórica: 0
 - ♣ Carga horária prática: 0
 - ♣ Carga horária de Prática como Componente Curricular: 30h
 - ♣ Carga horária de extensão: 30h
- EMENTA Construção e adaptação de recursos voltados ao ensino dos conteúdos específicos afeitos aos cursos de licenciatura a partir dos conhecimentos da educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

OBJETIVO GERAL Construir e adaptar recursos pedagógicos voltados ao ensino para alunos com deficiências. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ♣ Identificar na literatura da área do curso de formação recursos pedagógicos acessíveis ao ensino;
- ♣ Planejar recursos acessíveis ao ensino partir das características dos alunos com deficiência;
- ♣ Produzir recursos acessíveis para o ensino de alunos com deficiência;
- ♣ Avaliar os recursos produzidos e seu potencial mediador do conteúdo (IEPPCF8).

Relevante é a oferta desses componentes curriculares voltados à Educação Inclusiva, compreendendo que essa se trata de uma estratégia inovadora. A oferta de componentes curriculares, alicerçada nas premissas inclusivas em cursos de licenciatura, é fundamental para a formação de professores/as conscientes de seu papel na construção de uma sociedade inclusiva, por diversas razões, sejam elas: Compreensão da Diversidade, Conhecimento de Legislação e Políticas, Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas, Promoção de Atitudes Inclusivas (Mantoan, 2003; Carvalho, 2008; Heredero, 2010).

7.1.8 Currículos Inovadores e Internacionalização: o papel das tecnologias digitais e metodologias ativas na Licenciatura

Como podemos visualizar, a inovação está presente no ensino superior, seja pedagógica, tecnológica ou curricular. Nesse sentido, é importante dialogar nas licenciaturas, sobre a forte tendência de integração de tecnologias digitais e metodologias ativas, aliadas à internacionalização.

As tecnologias digitais, desde que, observadas a intencionalidade e o serviço que pretendemos ofertar, oferecem um leque de possibilidades para inovar. Nesse sentido, o curso de Física indica em seu PPC a utilização de tecnologias e metodologias ativas, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2022, p. 72-73), a seguir:

Ainda, consta que “Os PPCs de muitos cursos mencionam, de forma explícita, tecnologias de ensino inovadoras, com caráter interdisciplinar, como fóruns eletrônicos, salas de bate-papo, blogs, correspondências eletrônicas, softwares específicos, entre outros elementos”, bem como o PDI menciona “a proposição da internacionalização do currículo para qualificação da educação em uma instituição de fronteira” (p. 48) como uma política inovadora de ensino (IPPPCF13).

Em seguida, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2022, p.74), que destaca:

No curso de Licenciatura em Física algumas atividades inovadoras no ensino de física já estão sendo utilizadas a exemplo de: **Gamificação:** Nas aulas de teoria, o docente aplica um jogo de perguntas e respostas, do Kahoot, deixando-a mais interativa, leve e instigando os estudantes a refletirem sobre o assunto debatido. **Produção de Vídeos:** o docente tem adotado como atividade, a produção de vídeos pelos estudantes. Eles são desafiados a realizar vídeos de resolução de exercícios, sobre algum tema teórico ou sobre um experimento que pode ser realizado com materiais de fácil acesso. Essa prática tem se mostrado positiva por vários aspectos. Primeiro, os estudantes trabalham os conteúdos com maior profundidade, pois precisam estudar e dominar o tema de seus vídeos para bem realizá-los. Segundo, para a maior parte dos estudantes é uma atividade prazerosa que permite que eles usem as suas criatividade. Terceiro, é uma atividade que desenvolve múltiplas habilidades como técnicas de edição de vídeo e oratória. **Aprendizagem por projetos:** em alguns componentes como Ensino e Divulgação em Astronomia, é proposto para cada um dos estudantes que desenvolvam um projeto ao longo da disciplina. São estabelecidos objetivos e um cronograma que devem culminar ou em uma produção de um material didático (jogo de tabuleiro, vídeo explicativo, quadrinhos com temática em Astronomia etc.) ou como um resultado de uma pesquisa. **Contextualização:** O docente inicia os conteúdos por meio de questões, aplicações práticas e/ou contextualizações (histórica, social, tecnológica), percebendo que os discentes se motivam quando compreendem os conceitos de uma maneira mais geral. **Experimentos didáticos:** Uma atividade considerada inovadora é realizar experimentos didáticos, os quais auxiliam na compreensão dos conceitos físicos. **Metodologias ativas:** A sala de aula invertida, por exemplo, é utilizada por quatro docentes e permitem que os alunos participem mais ativamente das aulas e estudem previamente os conteúdos abordados. **Ferramentas de metacognição:** Ferramentas desse tipo são utilizadas processo de aprendizagem por três dos docentes. Por exemplo, o uso de programação e automação fundamentados com a Teoria de Metacognição e aulas com a participação ativa dos alunos (Metodologia PIE - Predizer, Interagir e Explicar). Outro docente utiliza a avaliação metacognitiva SQA (o que eu sei; o que quero saber; o que aprendi) ou SQP (o que eu sei; o que quero saber; o que preciso aprender) aplicados por meio de formulário do Google Forms, no início e final do semestre letivo. **Trabalho em equipe:** Atividades que promovam o trabalho em equipe envolvendo discentes para desenvolvimento de projeto de ensino interdisciplinar é um desafio, mas a prática da cooperação e colaboração no resultado tem mostrado resultados positivos. Um exemplo, é a participação dos discentes na sala 1207 do câmpus, a qual tem sido utilizada para estudos e trabalhos da licenciatura em Física (IPPPCF14) (grifo nosso).

As metodologias ativas têm sido destacadas constantemente nas discussões sobre a reestruturação curricular em instituições de ensino ao redor do mundo. Essas estratégias de ensino priorizam a discussão em grupo e a participação ativa de estudantes, reduzindo a exposição oral do/a professor/a, buscando se distanciar do ensino tradicional, por meio de inovação das práticas pedagógicas com atividades diferenciadas (Cardozo, 2004; Leadebal, Fontes, Silva, 2010; Berbel, 2011).

Nessa perspectiva, compreendemos metodologias ativas como estratégias de ensino que colocam os/as estudantes como protagonistas, com professores/as atuando como mediadores/as, incentivando a construção do conhecimento (Fernandes; Xavier; Ceribelli; Bianco; Maeda; Rodrigues, 2005).

O papel do/a professor/a, nesse contexto, é entendido como tutor/a/facilitador/a, pois dele/a se espera, amparo, apoio e proteção (Ferreira, 2015), ao permitir que o/a estudante desenvolva a vontade de participar ativamente de seu processo ensino-aprendizagem. Nesse cenário, como facilitador/a do processo ensino-aprendizagem, questionamentos são levantados por Bordenave (1999): 1) como, por que, e quando se aprende; 2) como se vive e se sente a aprendizagem e 3) quais as suas consequências sobre a vida.

É importante destacar que as metodologias ativas, assim como as tecnologias, precisam ter uma intencionalidade a serem implementadas e não serem utilizadas por si só, nesse caso, estarão afastadas de propósitos. Quanto mais nos apropriarmos e compreendermos os objetivos com que estão sendo utilizadas as metodologias ativas mais potentes elas se tornarão. Cabe evidenciar que o uso de estratégias inovadoras é um grande desafio para os/as professores/as, para a instituição e para os/as estudantes. Será exigido esforço, vontade e estudo, assim, as estratégias inovadoras por meio de metodologias ativas poderão, de fato, serem potentes na construção do conhecimento.

Em relação à internacionalização, buscamos no item 2.4.4.3 do PPC do curso de Física, na seção de Mobilidade acadêmica sua proposta, que se apresenta como:

A mobilidade acadêmica nacional e internacional permite aos alunos de graduação cursar componentes curriculares em outras IES do País e do exterior. Ao aluno em mobilidade é garantido o vínculo com a instituição e curso de origem assim como o aproveitamento do(s) componente(s) curricular(es) registrados em seu histórico acadêmico (carga horária, frequência e nota) (UNIPAMPA, 2022, p. 62).

O PPC traz também os programas de mobilidade da instituição que compreende a possibilidade de intercâmbio na Colômbia e no México com o intuito de “fortalecer a internacionalização da atividade acadêmica, criar frentes de colaboração e reciprocidade, com o objetivo de abrir a Universidade para o mundo” (UNIPAMPA, 2022, p. 62).

Também é apresentado o programa CAPES – BRAFITEC, que segundo o PPC do curso de Física:

[...] consiste em projetos de parcerias universitárias em todas as especialidades de engenharia, exclusivamente em nível de graduação, para fomentar o intercâmbio em ambos os países participantes e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive à equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições participantes (UNIPAMPA, 2022, p. 62).

Dessa forma, podemos compreender que a internacionalização envolve a possibilidade de vivenciar a diversidade cultural de outro país, a comunicação em outras línguas, bem como experienciar práticas diferenciadas, bem como, oportunizar o aprendizado e a pesquisa em nível internacional. Essas possibilidades se tornam de fato inovadoras e instigantes para essa região, que até então, contava apenas com instituições privadas e essa possibilidade de diálogos e trocas internacionais eram imensamente distantes.

O PPC de Física relata também a alternativa do Programa Andifes/Santander de Mobilidade Acadêmica que:

[...] mediante convênio assinado pelos respectivos representantes permite que alunos de uma instituição cursem componentes curriculares em outra instituição, de acordo com requisitos estabelecidos no convênio. O edital é voltado para mobilidade realizada em Instituições Federais de Educação Superior (IFES) em unidade federativa diferente da instituição de origem (UNIPAMPA, 2022, p. 62).

A oportunidade se dá também em cursar em instituições do Brasil por meio do Programa apresentado no PPC, o que também oferece uma alternativa atraente a fim de conhecer e vivenciar outras culturas. Vivemos em um país diverso com realidades muito distintas, logo, essa oportunidade também se dá como uma forma inovadora ao propiciar o desenvolvimento e a construção de conhecimento por meio da ampliação de horizontes acadêmicos e culturais.

7.2 Análise e discussão do PPC do curso de Licenciatura em Química, campus Bagé

“Bem, de um jeito ou de outro, vá e tire-o de lá.” (Carroll, 2011, p.35).

A partir da aplicação da aplicação da ATD no PPC do Curso Química, do campus Bagé, em que 32 (trinta e duas) unidades de significado foram extraídas da matriz de análise e inseridos os códigos dos excertos atreladas às unidades de significado que emergiram. Após a aproximação de significados, foi construído um quadro com os códigos, as categorias *a priori*, as unidades e aproximações, que deram origem às categorias emergentes e, por fim, as 11 (onze) categorias finais, como pode ser verificado na figura 31.

Figura 31- Categorias *a priori*, unidades e aproximações, categorias emergentes e categorias finais

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
IEPPCQ1 IPPPCQ7	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	1) Pesquisas em Química: avaliação, Ensino, Metodologias Ativas e Inclusão 16) Metodologias Ativas e Inovação em cursos de Licenciatura	1) Pesquisas em Química: avaliação, Ensino, Metodologias Ativas e Inclusão (1) 2) Metodologias Ativas e Inovação em cursos de Licenciatura (16)	1) Pesquisas em Química: avaliação, Ensino, Metodologias Ativas e Inclusão. (1) IEPPCQ1 2) Metodologias Ativas e Inovação em cursos de Licenciatura. (16) IPPPCQ7
APPCQ1 IPPPCQ1 APPCQ10 IEPPCQ10 APPCQ11 APPCQ12 IEPPCQ15 IEPPCQ16 APPCQ17	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	2) Pilares da Instituição: Valores institucionais. 17) Diretrizes Institucionais para a acessibilidade acadêmica 18) Resolução de Acessibilidade: Diretrizes e Práticas na Licenciatura em Química. 25) Componentes curriculares na perspectiva inclusiva.	3) Valores institucionais: diretrizes e resolução para a acessibilidade acadêmica (2-17 -18) 4) Componentes curriculares na perspectiva inclusiva (25)	3) Valores institucionais: diretrizes, resolução para a acessibilidade acadêmica e Componentes curriculares na perspectiva inclusiva. (2-17 -18 -25)
IEPPCQ2 IEPPCQ3 IPPPCQ3 IPPPCQ4 IEPPCQ12 IEPPCQ13 APPCQ15 IEPPCQ11 APPCQ14	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	4) Núcleo de Inclusão: Prática e Aprofundamento em Educação Inclusiva 5) Química Licenciatura UNIPAMPA: Formação Docente Integral e Inclusiva 9) Formação Acadêmica Transformadora: Diretrizes do Ensino, Inovação Pedagógica, Educação Inclusivo-Inovadora 11) Educação inclusivo - Inovadora: Flexibilização Curricular e valorização de saberes diversos. 22) Universidade e Inclusão: Núcleo de acessibilidade como Centro de Apoio Multidisciplinar. 23) Ensino Inclusivo-Inovador: Adaptações Curriculares, Pedagógicas e Avaliações. 32) Atendendo a Diversidade: Estratégias Pedagógicas Inclusivas.	5) Núcleo de Inclusão e Acessibilidade: Prática e aprofundamento na Educação inclusiva com Apoio Multidisciplinar. (4 – 22) 6) Formação Docente integral e transformadora: Diretrizes do Ensino, Inovação Pedagógica e Educação Inclusivo-Inovadora. Flexibilização Curricular e valorização de saberes diversos (5-9-11 -23) 7) Atendendo a Diversidade: Estratégias Pedagógicas Inclusivas. (32)	4) Núcleo de Inclusão e Acessibilidade: Prática e aprofundamento na Educação inclusiva com Apoio Multidisciplinar: Estratégias Pedagógicas Inclusivas. (4 – 22 -32) 5) Formação Docente integral e transformadora: Diretrizes do Ensino, Inovação Pedagógica, Educação Inclusivo-Inovadora. Flexibilização Curricular e valorização de saberes diversos (5-9-11 -23).
APPCQ2 APPCQ3 APPCQ4 IEPPCQ5 APPCQ7 APPCQ8 APPCQ9 IEPPCQ9 IEPPCQ8 IEPPCQ7 APPCQ16	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	6) Acessibilidade como ponte para participação plena do discente. 8) A Integração de Temas Transversais no Currículo: Inclusão e Acessibilidade. 15) Acessibilidade Metodológica: O Papel do Docente na Remoção de Barreiras Pedagógicas. 19) Acessibilidade e Inclusão no Currículo da Licenciatura em Química na UNIPAMPA. 24) Suporte ao estudante: Abordagens Pedagógicas e de Acessibilidade para o Desenvolvimento.	8) Currículo: Integração de Temas Transversais e Acessibilidade (8 – 19) 9) Acessibilidade Metodológica: O Papel do Docente na Remoção de Barreiras Pedagógicas e a participação plena do discente (6 – 15) 10) Suporte ao estudante: Abordagens Pedagógicas e de Acessibilidade para o Desenvolvimento.	6) Currículo, Integração de Temas Transversais e Acessibilidade: Suporte ao estudante por meio de Abordagens Pedagógicas. (8 – 19 -10) 7) Acessibilidade Metodológica: O Papel do Docente na Remoção de Barreiras Pedagógicas e a participação plena do discente (6 – 15)
CPPCQ2 CPPCQ3 IEPPCQ4 IPPPCQ6 CPPCQ4 CPPCQ5 CPPCQ6 CPPCQ7 CPPCQ8 CPPCQ9 CPPCQ10 CPPCQ11 CPPCQ12 CPPCQ13 CPPCQ14 CPPCQ15 CPPCQ16 CPPCQ17 IPPPCQ2 IPPPCQ5	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	7) Competências na formação docente: a serviço de quem? 12) A Formação do Licenciado em Química: Competências e habilidades para um Ensino Crítico e inclusivo? 13) Inovação Pedagógica e a Valorização de Saberes Diversos. 14) A Abordagem por Competências no Ensino Superior: a serviço de quem? 26) Desenvolvimento das Competências: Metodologias e Tecnologias na Formação de Professores. 31) Docência e Inovação: Um Diálogo Necessário.	11) Competências na Formação de Professores: Desafios, metodologias, tecnologias e Abordagens Inclusivas no Ensino Superior (7-12-13-14-26-31) 12) Docência e Inovação: Um Diálogo Necessário (31)	8) Competências na Formação de Professores e alinhamento entre PPC e BNC – FI: Desafios, metodologias, tecnologias, Abordagens Inclusivas no Ensino Superior e Inovação Pedagógica (7-12-13-14-26-31-12-16)
APPCQ5 APPCQ6 IEPPCQ8	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	10) A Extensão como Ferramenta de Desenvolvimento Humano e Social na Graduação. 21) Extensão na Licenciatura em Química: Formação Integral e Compromisso Social.	13) A Extensão como Ferramenta de Desenvolvimento Humano integral e Social na Graduação (10 – 21)	9) A Extensão como Ferramenta de Desenvolvimento Humano integral e Social na Graduação (10 – 21)
APPCQ18 APPCQ19 APPCQ13	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	27) Barreiras frente a acessibilidades: laboratórios do curso de Química. 20) Práticas Inclusivas: Acessibilidade em Aulas de Laboratório.	14) Acessibilidade em Laboratório: Do Diagnóstico das Barreiras às Práticas Inclusivas (27 – 20)	10) Acessibilidade em Laboratório: Do Diagnóstico das Barreiras às Práticas Inclusivas (27 – 20)
IEPPCQ14 CPPCQ19		28) Avaliação Institucional: Dimensões e Temáticas Transversais. 30) Processo de Avaliação: Competências e Habilidades no Ensino-Aprendizagem.	15) Avaliação Institucional e do Ensino-Aprendizagem: Dimensões, Competências e Habilidades (28 – 30)	11) Avaliação Institucional e do Ensino-Aprendizagem: Dimensões, Competências e Habilidades (28 – 30)
CPPCQ18		29) Formação de Professores: Alinhamento entre PPC e BNC –FI.	16) Formação de Professores: Alinhamento entre PPC e BNC –FI.	Incorporado a categoria final 8

Fonte: autora (2025).

7.2.1 Pesquisas em Química: avaliação, Ensino, Metodologias Ativas e Inclusão

Ao remetemos as pesquisas em Química, se torna importante destacar que essa é uma área que vem se destacando, mais precisamente em pesquisas relacionadas ao ensino de Química (Chassot, 1995; Schnetzler, 2002), que se relaciona ao desenvolvimento do ensino de ciências no Brasil, intrinsecamente ligado a diversos elementos, incluindo a atuação da sociedade científica, as políticas de financiamento e a implementação da pós-graduação.

Nesse sentido, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 45), extraído do PPC do curso de Licenciatura em Química, versão 2023, indica que, em relação às políticas de Pesquisa:

Os docentes do curso de Química Licenciatura desenvolvem projetos de pesquisa referentes à química analítica clássica e instrumental, bem como aplicadas ao meio ambiente, como processos de fito remediação e síntese orgânica. Também existem pesquisas na área do Ensino em Química, nos temas de novos processos de avaliação, games e gamificação, experimentação no Ensino de Química, planejamento colaborativo e múltiplas formas de aprendizagem, todas sempre buscando o processo de inclusão (IEPPCQ1).

Ao analisarmos o excerto IEPPCQ1 podemos verificar que o curso apresenta seus docentes como pesquisadores e que essa dimensão da Tríade defendida pela instituição por meio de seu PDI - Pesquisa, Ensino e Extensão - evidencia -se no processo. O excerto também leva destaca os interesses de pesquisa sejam eles voltados a Química clássica e experimental ou nos processos de ensino-aprendizagem, com ênfase em metodologias ativas ou na avaliação, deixando claro seu interesse na melhoria do processo de inclusão.

De acordo com Lima (2016) e as pesquisas desenvolvidas na graduação voltadas ao ensino de Química se tornam cruciais, pois, proporcionam aos futuros professores uma nova perspectiva sobre os desafios da sala de aula e promovem a reflexão sobre a prática docente, para que não se limitem a rotinas e ao conteúdo curricular.

Conforme os estudos de Dupin e Silva (2020) ainda existem inúmeros obstáculos frente ao ensino de Química para estudantes com deficiência. Os autores

destacam a falta de professores com formação especialização em Educação inclusiva, a infraestrutura inadequada, bem como a escassez de recursos metodológicos.

Cabe destacar que, ao que se refere ao professor na educação inclusiva, Ramos (2019, p. 11), afirma que:

Uma grande parte dos professores recém-formados não possui nenhum tipo de vínculo com os alunos com necessidades especiais, acarretando desta forma vários problemas futuros, sendo essenciais discussões sobre o processo de ensino aprendizagem dos estudantes em cursos de graduação e pós-graduação para reverter essa falta de experiência e preparo para trabalhar com estudantes com necessidades especiais (Ramos, 2019, p. 11).

Nesse sentido, é possível observar que o professor não é um agente solitário no processo e logo, não pode sozinho dar conta dessa demanda, ou seja, se torna fundamental que as instituições de ensino também desempenhem seu papel no processo inclusivo.

Em relação ao excerto destacar as pesquisas que se realizam na área de Química, voltadas a Educação Inclusiva, percebe-se indícios de ações com foco na educação inclusiva e a busca pela utilização de metodologias e ferramentas que relacionem as atividades educacionais com o cotidiano dos estudantes, levando em consideração as particularidades e necessidades de cada um dos estudantes.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o excerto indica também pesquisas sobre avaliação, logo, se torna importante destacar a importância de pesquisas nessa área a fim de propiciar melhoria das Práticas Avaliativas ao serem investigados diferentes métodos e instrumentos de avaliação, ao possibilitar a Formação de Professores reflexivos, ao voltarem seus estudos sobre o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, bem como, na compreensão de que diferentes possibilidades de abordagens na avaliação, podem favorecer na tomada de decisão mais consciente em relação à avaliação de seus estudantes.

E quanto a relação avaliação e a inclusão, as pesquisas nessa área indicam que a união das temáticas se mostram promissoras em razão da possibilidade da Promoção da Inclusão e da Equidade, uma vez que, pesquisas que tem por objeto a avaliação, investigam estratégias de avaliação que considerem as diferentes necessidades e tempos de aprendizagem dos estudantes, o que pode influenciar também na Produção de Conhecimento e Inovação Pedagógica, pois, ao considerar

pesquisas sobre avaliação nos cursos de Licenciatura em Química, possuem grandes potenciais de propiciar a produção de conhecimento na área do ensino de Química, e assim pode gerar novas possibilidades, mudanças, adaptações em teorias, metodologias e práticas avaliativas (Hoffmann, 1993; Vasconcelos, 1998; Luckesi, 2005).

Evidenciamos que a estudos e pesquisa que possuem como temática a Avaliação e Inclusão trazem como princípios a flexibilidade ao ofertar diferentes formas de avaliação, a adaptação a fim de propiciar ajuste no tempo, nas fontes utilizadas, na linguagem a fim de atender as necessidades dos estudantes, a acessibilidade com o intuito de garantir recursos como Braille, Libras, audiodescrição e softwares de leitura de tela, entre outros, bem como a individualização por meio do desenvolvimento de planos de avaliação individualizados, em colaboração com o estudante, com a família e os profissionais de apoio, para garantir que as estratégias de avaliação sejam adequadas às necessidades específicas de cada caso, quando necessário (Hoffmann, 1993; Mantoan, 2003; Sazzaki, 2009).

No que tange às metodologias ativas, podemos perceber que o excerto IEPPCQ1 menciona “games e gamificação”, bem como “experimentação no Ensino de Química”, como objeto de pesquisa no curso. Essa discussão se torna importante, pois, já vem sendo discutida nesse estudo que as metodologias ativas não devem ser implementadas por si só, precisam ser estudadas, conhecida sua intenção, bem como o público-alvo. Nesse contexto, Nunes (2017), esclarece que, os jogos, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, transformam-se em recursos valiosos para os professores, proporcionando alternativas para despertar o interesse e a participação dos estudantes no aprendizado da Química.

É importante ressaltar que, de acordo com Penaforte e Santos (2014), as componentes Física, Matemática, Biologia e Química são subentendidas como ciências experimentais, de comprovação dos fatos científicos, articuladas a pressupostos teóricos. Logo, se torna indiscutível que se tratam de componentes conhecidas pelos estudantes como difíceis de compreender, dessa forma, entende-se que devem ser apresentadas de forma mais atrativa possível, por meio da problematização e da contextualização (Lima, 2012). A experimentação se trata de uma estratégia que se baseia em atividades práticas/experimentais, que por meio de autores da área como Franciso Jr., Ferreira e Hartwig (2008) é considerada como uma alternativa eficiente, bem como, como um recurso pedagógico crucial na

construção de conceitos químicos, tendo em vista que oferta uma visualização prática do que se estuda teoricamente.

Dessa maneira, é evidente a importância de pesquisas nessa área serem fomentadas em um curso de Licenciatura, pois, defendemos que os docentes necessitam de formação para a implementação de novas/adaptadas/modernizadas estratégias, contudo, voltamos a salientar as intencionalidades, a criticidade e a reflexão frente a utilização de metodologias ativas.

7.2.2 Metodologias Ativas e Inovação em cursos de Licenciatura

Seguindo a linha de pensamento expressa anteriormente, a implementação de metodologias ativas no curso de Química, se apresenta no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 104), a seguir como um campo fértil de possibilidades.

Também, o documento indica, como princípio metodológico da organização didático-pedagógica da graduação, “**promover práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas**, a fim de favorecer a aprendizagem com foco no aluno, suas vivências, experiências, dificuldades e potencialidades” (p. 44) (IPPPCQ7) (grifo nosso).

No excerto IPPPCQ7 fica subentendido que a utilização de metodologias ativas é entendida no PPC do curso como práticas inovadoras. Nesse contexto buscamos o exposto no item “2.5.2 Práticas Inovadoras” do PPC em questão, que estabelece:

Segundo o PDI 2019-2023, um dos objetivos da organização acadêmica na Instituição é “investir na inovação pedagógica que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, objetividade e subjetividade, teoria e prática, cultura e natureza, gerando novos conhecimentos, usando novas práticas” (p. 39-40) (UNIPAMPA, 2023, p. 104).

Cabe lembrar que quanto grupo de pesquisa na temática, concebemos inovação pedagógica:

[...]como movimento de ruptura/transformação com o modelo social vigente, com as práticas que condicionam os sujeitos a replicarem de forma acrítica o que está posto e é imposto e a não questionar os mecanismos de poder

que são utilizados para controlar e regular as ações de educadores e educandos (Leivas, Noal e Ceschini, 2022, p. 118).

Logo, utilizar inovação pedagógica não se trata somente de “trazer algo novo ou utilizar novas práticas” é buscar refletir além do tradicional, é um movimento dinâmico, vivo, colaborativo, que valoriza aspectos pessoais e coletivos com o intuito de edificar, transformar, emancipar (Leivas, Noal, Ceschini, 2022).

Nesse sentido, voltamos a ressaltar que nem sempre se trata de algo novo, pode ser a reflexão a partir de algo que já era utilizado, mas que passa a ser novidade após adaptada/remodelada, ou seja, práticas tradicionais que acarretem em escolhas que levaram em conta os indicadores estabelecidos por Cunha (2006), sejam eles: ruptura, gestão participativa, reconfiguração dos saberes, reorganização da relação teoria/prática, perspectiva orgânica, mediação, protagonismo discente, já discutidos nesse estudo.

Ao refletirmos sobre a inovação pedagógica nos cursos de Licenciatura, evidencia -se que deve ir além da adoção de tecnologias e metodologias. É emergente repensar o currículo, a organização do tempo e do espaço. A inovação pedagógica é para as pessoas, deve estar a serviço das pessoas, da formação de professores, que busquem a reflexivos, a criatividade, que sejam agentes de transformação social e educacional, com o intuito de promover uma educação emancipadora e inclusiva.

É importante destacar que a implementação de metodologias ativas no curso de licenciatura em Química se apresenta como um caminho promissor para a formação de professores, no entanto, é fundamental que a utilização dessas abordagens seja acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus pressupostos, suas intencionalidades, seus limites e suas implicações sociais e educacionais.

7.2.3 Valores institucionais: diretrizes, resolução para a acessibilidade acadêmica e Componentes curriculares na perspectiva inclusiva

O PPC do curso de Licenciatura em Química indica em sua contextualização a intencionalidade ao se estabelecer nessa região, bem como, menciona sua missão, visão e valores.

Nesse sentido, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 16), que menciona os valores:

♣ Ética; ♣ Transparência e interesse público; ♣ Democracia; ♣ **Respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais**; ♣ **Garantia de condições de acessibilidade**; ♣ Liberdade de expressão e pluralismo de ideias; ♣ **Respeito à diversidade**; ♣ Indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão; ♣ Ensino superior gratuito e de qualidade; ♣ Formação científica sólida e de qualidade; ♣ Exercício da cidadania; ♣ Visão multi, inter e transdisciplinar do conhecimento científico; ♣ Empreendedorismo, produção e difusão de inovação tecnológica; ♣ Desenvolvimento regional e internacionalização; ♣ Medidas para o uso sustentável de recursos renováveis; e ♣ Qualidade de vida humana (APPCQ1) (grifo nosso).

É importante ressaltar que os valores institucionais de acordo com Lucena, Schlemmer e Arruda (2019) desempenham um papel crucial na construção da identidade e na orientação das ações de uma universidade. Eles funcionam como um farol, guiando a instituição em direção aos seus objetivos e moldando a cultura organizacional.

Nessa perspectiva, se torna importante conhecermos os valores estabelecidos pela UNIPAMPA, pelo curso de Química a fim de compreendermos como se orientam suas ações, como se molda sua cultura organizacional e como se postam frente a formação de professores.

A instituição traz como valores destacados nesse estudo: Respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais; Garantia de condições de acessibilidade; Respeito à diversidade.

No que tange ao “Respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais”, se evidencia como um princípio fundamental, pois, no contexto universitário, se manifesta de diversas formas, desde a cultura institucional refletindo nas práticas pedagógicas, ao se basear no reconhecimento de que todo ser humano é único, valioso e merecedor de respeito.

Em relação à “garantia de condições de acessibilidade”, se estabelece como um direito fundamental e essencial para a construção de uma sociedade inclusiva. No cenário universitário, a acessibilidade garante que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, tenham oportunidades iguais de acesso à educação, ao conhecimento e à vida acadêmica, uma vez que, a acessibilidade vai além da superação de barreiras físicas. Ela abrange um conjunto de medidas e adaptações que visam garantir que todos os

espaços, serviços, informações, entre outros, sejam acessíveis a todos os estudantes.

Quanto ao “respeito à diversidade” este emerge de forma crucial para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática, pois, implica no reconhecimento e a valorização das diferenças entre as pessoas, sejam elas de origem étnico-racial, gênero, sexualidade, religião, condição social, cultural, física ou intelectual (Hoffmann, 1993; Mantoan, 2003; Sazzaki, 2006).

Logo, o PPC do curso por meio desses valores em questão, se posiciona como um ambiente que combate a discriminação, que busca promover a igualdade entre os diferentes, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 107) ao trazer indícios de orientação de acessibilidade:

O curso de Química Licenciatura procurará atender a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328, de 04 de novembro de 2021, que dispõe sobre as Diretrizes para Acessibilidade no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação e para a instituição de Formativos Flexíveis para discentes com deficiência no âmbito da Universidade Federal do Pampa (APPCQ12).

A Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328/2021 traz em suas disposições preliminares seu entendimento de PPC e o público-alvo que atende, como podemos verificar nos seus art. 2º e art. 3º, a seguir:

Art. 2º O PPC como documento balizador dos cursos de graduação, que traduz as políticas acadêmicas institucionais evidenciadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), deve dispor sobre a temática da acessibilidade pedagógica e a previsão de percursos formativos flexíveis, certificação e diplomação para discentes com deficiência e com altas habilidades/superdotação.

Art. 3º São considerados discentes com deficiência aqueles com impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (UNIPAMPA, 2023, p. 1).

A Resolução em questão também é indicada no excerto extraído do PPC do curso de licenciatura em Química (UNIPAMPA, 2023, p. 106), a seguir:

A acessibilidade pedagógica de que trata esta resolução, conforme o capítulo II, refere-se à eliminação de barreiras vislumbradas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente por meio de: I - adaptações razoáveis: são consideradas, na perspectiva do aluno, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos

em cada caso, a fim de assegurar que pessoa com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; II - garantia de recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica compreendidos como: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. III - reconhecimento da LIBRAS como língua oficial das pessoas pertencentes às comunidades surdas. IV - o Braille como sistema de escrita utilizado por pessoas com deficiência visual. Ainda, segundo a referida resolução, ao discente com deficiência será garantida a flexibilidade do percurso formativo, no que diz respeito à escolha de componentes curriculares a serem cursados e a certificação destas escolhas ao final do percurso formativo trilhado, as orientações sobre o percurso formativo flexível deverão ser registradas na pasta do discente (APPCQ11).

O excerto APPCQ11 indica quais são as possibilidades de acessibilidade pedagógica que podem ser ofertadas aos estudantes com deficiência a fim de superação de barreiras pedagógicas. Nesse contexto, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 107), a seguir, podemos observar como o curso se organizará para atender a Resolução, seja:

O curso de Química Licenciatura procurará atender a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328, de 04 de novembro de 2021, que dispõe sobre as Diretrizes para Acessibilidade no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação e para a instituição de Formativos Flexíveis para discentes com deficiência no âmbito da Universidade Federal do Pampa. No caso das aulas práticas e de laboratório o curso seguirá as instruções contidas Artigo 5º, no 5º parágrafo, da Resolução 328, os professores deverão, juntamente com a interface do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUDE), decidir, se possível, sobre as adaptações necessárias, tendo em vista as particularidades de cada discente (UNIPAMPA, 2021, p. 02) (IEPPCQ10).

O excerto IEPPCQ10 estabelece a articulação entre os professores de componentes curriculares que tenham aulas práticas ou que utilizem os laboratórios e os núcleos de apoio NInA e NUDE a fim de trabalharem em conjunto para a organização de estratégias/adaptações para atendimento dos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, as resoluções que estabelecem diretrizes para a acessibilidade no âmbito acadêmico desempenham um papel imensamente

importante na construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo, pois, suas orientações se manifestam em dimensões como: a garantia de direitos, uma vez que são assegurados o direito à educação para pessoas com deficiência, com o intuito de promoção de igualdade de oportunidades, ao serem estabelecidas normas que a instituição deve seguir, garantindo que os direitos dos estudantes com deficiência sejam respeitados. Na promoção da inclusão, por meio do incentivo a criação de ambientes acadêmicos inclusivos, onde a diversidade deve ser valorizada e respeitada, uma vez que, orientam as instituições a adotarem práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as diferentes necessidades e tempos de aprendizagem dos estudantes com deficiência e também podemos indicar o impacto social mediante a implementação de dispositivos de acessibilidade, que contribuem na formação de profissionais inclusivos, podendo ser interligada a indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, estabelecida como um dos valores da instituição, ao serem promovidas pesquisas e atividades extensionistas sobre temas relacionados à acessibilidade, propiciando um caráter inclusivo-inovador a universidade.

No que se refere aos Componentes curriculares na perspectiva inclusiva, cabe destacar que o PPC do curso de Licenciatura em Química, prevê a oferta de componentes curriculares voltados a Educação Inclusiva, como podemos visualizar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 180) a seguir:

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Carga horária total: 60
- Carga horária teórica: 45
- Carga horária de Prática como Componente Curricular: 15

EMENTA Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão.

Legislação e políticas públicas que amparam o processo no país. Educação especial e Inclusiva e mediação pedagógica.

OBJETIVO GERAL

- Compreender os paradigmas filosóficos, legais e metodológicos da educação na perspectiva inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as políticas educacionais na perspectiva inclusiva desenvolvidas no contexto educacional internacional, nacional e local;
- Analisar as implicações do processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular e na comunidade;
- Estudar as diferentes deficiências, conhecendo suas características e formas de intervenção pedagógica;
- -Planejar o ensino a partir dos fundamentos metodológicos da educação em uma perspectiva inclusiva e do desenho universal para a aprendizagem (IEPPCQ15).

Também podemos observar no próximo excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 213-214):

COMPONENTE CURRICULAR: RECURSOS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS AO ENSINO

- Carga horária total:60
- Carga horária de Prática como Componente Curricular: 30
- Carga horária de Extensão:30

EMENTA

Construção e adaptação de recursos voltados ao ensino dos conteúdos específicos afeitos aos cursos de licenciatura a partir dos conhecimentos da educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Ações extensionistas vinculadas a programas/projetos institucionais, segundo a Política Nacional de Extensão Universitária, desenvolvidas nas áreas temáticas de Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho.

OBJETIVO GERAL

- Construir e adaptar recursos pedagógicos voltados ao ensino para alunos com deficiências.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar na literatura da área do curso de formação recursos pedagógicos acessíveis ao ensino;
- Planejar recursos acessíveis ao ensino partir das características dos alunos com deficiência;
- Produzir recursos acessíveis para o ensino de alunos com deficiência;
- Avaliar os recursos produzidos e seu potencial mediador do conteúdo (IEPPCQ16).

Nos excertos IEPPCQ15 e IEPPCQ16, verificamos duas componentes curriculares que possuem em sua ementa indícios de uma educação voltada à perspectiva inclusiva. Cabe destacar que componentes curriculares com essa perspectiva são extremamente importantes em um curso de formação de professores, uma vez que, os futuros docentes precisam estar preparados e capacitados a atender à diversidade presente nas salas de aula. ou seja, ações inclusivas devem permear todo o currículo e assim, propiciar aos futuros educadores subsídios para lidar com as diferentes necessidades dos estudantes.

Contudo, compreendemos o quão desafiador é a construção de um ambiente educacional com base nos princípios de inclusão, uma vez que, essa abordagem vai além da presença de componentes curriculares sobre educação inclusiva, sob essa perspectiva, é fundamental a criação de um ambiente social e inclusivo a fim de

garantir o direito à aprendizagem de todos, em especial das pessoas com deficiência. Acreditamos que a educação inclusiva, um direito humano, atua no combate aos estereótipos, utilizando as diferenças para o crescimento coletivo, nesse contexto, para que de fato aconteça, é imperativo a ruptura com os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem e estabelecer as bases para que cada indivíduo contribua para a realização do direito de aprender.

Entretanto, não se pode sobrecarregar a formação inicial com toda a responsabilidade. Destacamos, assim, a importância da formação continuada e dos saberes construídos na prática, no vivenciar, no experienciar, pois, como afirma Deimling (2013), os professores mobilizam conhecimentos de diversas fontes em sua ação pedagógica.

Outrossim, de acordo com Oliveira (2015, p. 334) a fragilidade na formação docente eleva o risco da "pseudoinclusão", ou seja, da mera presença de estudantes com necessidades especiais sem sua efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem devido à falta de preparo dos professores para atender às particularidades dos estudantes. Essa mesma premissa é defendida por Pletsch (2009, p.150) ao se referir a "inclusão precarizada", a autora argumenta que as políticas públicas precisam direcionar a formação docente para atender às exigências educacionais atuais, preparando os professores para atuarem em contextos heterogêneos e para romperem com as práticas segregadoras.

Nesse sentido, é imprescindível rememorar Freire (2001, p. 2), "a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar [...], essa atividade exige que sua preparação, sua formação se torne processos permanentes". Compreendemos que a Universidade tem como missão a promoção da formação docente tanto inicial como contínua, estabelecida em sua missão, visão e valores, firmada pela indissociabilidade do ensino, a pesquisa e a extensão, como forma de propiciar a construção do conhecimento de todos os estudantes, bem como, possibilitar ao egresso a compreensão da realidade na qual fará sua docência.

7.2.4 Núcleo de Inclusão e Acessibilidade: Prática e aprofundamento na Educação inclusiva com Apoio Multidisciplinar e Estratégias Pedagógicas Inclusivas

Como já apresentado anteriormente, o NInA se trata de um órgão suplementar, institucional, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 49) a seguir:

O Núcleo de Inclusão, coordenado pela professora Amélia Bastos, oferece possibilidade para os alunos aprofundar e colocar em prática os conhecimentos e aprendizados da área de educação inclusiva (IEPPCQ2).

O NInA é responsável pela articulação de ações que visam contribuir com a criação, o desenvolvimento e a implementação de políticas de inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA.

O excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 112) indica como são articuladas as políticas de acessibilidade e inclusão por intermédio do NInA, como vemos:

Quanto à Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade, esta é fomentada e articulada institucionalmente, de forma transversal, por meio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), vinculado à Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão. É papel do NInA, em articulação com as demais unidades da universidade, “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Decreto nº 7.691/2011) (IEPPCQ13).

Cabe destacar que o excerto IEPPCQ13 reafirma a relevância do NInA nas ações inclusivas e apoio para a UNIPAMPA. A sua importância reside em seu papel fundamental na promoção da inclusão e da acessibilidade, por meio da garantia que todos os membros da comunidade acadêmica tenham oportunidades iguais de participação e desenvolvimento, uma vez que, assegura que a universidade cumpra as leis e normas que promovem a inclusão.

O NINA oferece apoio aos estudantes com deficiência, auxiliando-os em suas necessidades específicas e promovendo sua participação na vida acadêmica, bem como, atua na sensibilização da comunidade acadêmica, por intermédio de ações que propiciem a conscientização sobre a importância da inclusão e da acessibilidade.

Nesse contexto, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p.112), que esclarece as relações ao apoio discente, descrito no item 2.7 do PPC do curso de Licenciatura em Química, seja:

Cada campus conta com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), formado por uma equipe multiprofissional constituída por Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais, a fim de garantir a execução e articulação das ações de acessibilidade e inclusão, das atividades de cultura, lazer e esporte, das ações de acompanhamento aos cotistas, das políticas de ações afirmativas e dos demais projetos (IEPPCQ12).

Os autores Freitas e Mendes (2023), relatam que os núcleos de inclusão e acessibilidade emergem em resposta às demandas legais e sociais por uma educação mais inclusiva, visando principalmente a promoção da acessibilidade suas variadas dimensões, isso abrange a adaptação de materiais didáticos, a adequação dos espaços físicos, a disponibilização de recursos tecnológicos assistivos e a sensibilização da comunidade acadêmica sobre temas relacionados à inclusão (Freitas; Mendes, 2023).

Essa premissa, pode ser visualizada no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 107) a seguir:

Nos demais componentes, os professores do curso buscarão diversificar os modos de apresentar e avaliar seus conteúdos por meio de diferentes formas a partir do auxílio e orientações do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e dos docentes das componentes curriculares de Educação Inclusiva e Produção de Recursos Adaptados com intuito de atender as diferenças no desenvolvimento dos discentes do curso (APPCQ14).

Recentemente, o Brasil tem apresentado avanços significativos nas políticas de inclusão direcionadas a pessoas com deficiência no ensino superior. Os núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas universidades, são apoiados por políticas como o Programa Incluir e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), proporcionando uma nova visão para a garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiência (Oliveira; Magalhães, 2019). Entretanto, embora os núcleos de inclusão e acessibilidade tenham se mostrado importantes para a continuidade e o bom desempenho acadêmico de diversos estudantes com deficiência, estudos como o de Fernandes e Lima (2023), revelam que a implementação de políticas inclusivas ainda enfrentam

desafios consideráveis, como a falta de conscientização e sensibilização de docentes e gestores sobre a importância da inclusão representa um obstáculo crucial, podendo resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na carência do apoio essencial para os estudantes com deficiência (Fernandes; Lima, 2023).

Entretanto, Silva, Beche e Costa (2022) revelam que apesar das dificuldades, seus estudos encontraram práticas positivas implementadas por núcleos de Inclusão e acessibilidade, a exemplo da criação de programas de tutoria, do uso de tecnologias assistivas e da realização de eventos de sensibilização sobre inclusão e acessibilidade.

7.2.5 Formação Docente integral e transformadora: Diretrizes do Ensino, Inovação Pedagógica, Educação Inclusivo-inovadora, Flexibilização Curricular e valorização de saberes diversos

A educação constantemente é tema de debate na conjuntura política e a formação de professores, geralmente é um dos principais pontos em discussão, uma vez que, desse diálogo emergem inúmeras dificuldades a serem vistas, como os problemas enfrentados em sala de aula, a infraestrutura precária, a falta de materiais pedagógicos, a dificuldade frente à aprendizagem e a formação integral.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a formação docente integral em um viés transformador, somos remetidos a uma abordagem da educação de professores que vai além da transmissão de conhecimentos técnicos e metodológicos, ou seja, se volta a busca de desenvolvimento de profissionais reflexivos, críticos, com perspectiva de realidade social, que busquem contribuir para a construção de conhecimentos. Assim, a formação de professores precisa ser compreendida como uma questão social e garantida pelo Estado por meio de políticas públicas, sendo um direito fundamental do cidadão. A integração entre a formação inicial e a continuada é essencial para torná-la mais completa. Nesse sentido, Gatti (2013, p. 35) afirma que:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou

seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (Gatti, 2013, p. 35).

Nessa perspectiva, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 49 - 50), que remete aos objetivos específicos listados no item 2.2.2 do PPC do curso de Licenciatura em Química, sejam eles:

O curso de Química Licenciatura, comprometido em concretizar a missão institucional da UNIPAMPA tem por objetivos específicos:

- ♣ Proporcionar a formação inicial de docentes atuantes na área de Química, capazes de interagirem em espaços pedagógicos, intra e extraescolares, voltados à educação integral de crianças, jovens e adultos.
- ♣ Desenvolver conhecimentos sólidos em Química e na área pedagógica para a atuação docente em Química e para a continuidade de estudos em nível de pós-graduação.
- ♣ Discutir possibilidades de integração ao ambiente escolar da diversidade sociocultural, como princípios de equidade que permeiam a inclusão, questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural.
- ♣ Contribuir na formação de docentes cidadãos capazes de interagirem eticamente em seus espaços educacionais, sociais e culturais.
- ♣ Aproximar as diferentes áreas do conhecimento que compõem a formação docente em Química no sentido de sensibilizar educadores/as e educandos/as para a necessidade de promover um trabalho pedagógico interdisciplinar na universidade e nas escolas.
- ♣ Promover a associação entre teorias e práticas, tanto na universidade, quanto nas escolas campo de estágio.
- ♣ Ampliar os espaços e processos de produção e divulgação dos conhecimentos teórico-metodológicos elaborados no Curso de Química Licenciatura do trabalho docente realizado na Educação Básica, por meio do diálogo crítico e criativo e da ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas efetuadas tanto na universidade quanto nas escolas.
- ♣ Profissionalizar educadores/as para atuarem no magistério de acordo com a legislação específica, utilizando metodologias de ensino variadas.
- ♣ Estimular e possibilitar o uso de tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem.
- ♣ Formar docentes que contribuam para o desenvolvimento intelectual dos estudantes através do espírito investigativo e da produção e divulgação de conhecimentos científicos com crianças, jovens e adultos.
- ♣ Capacitar docentes para organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente materiais didáticos e paradidáticos e saber selecionar bibliografias para o ensino de Química (IEPPCQ3).

Por meio dos objetivos apresentados no excerto IEPPCQ3, podemos verificar o quanto se espera do curso, bem como dos futuros professores que ele irá formar. Nesse sentido, se torna imprescindível que para além da formação inicial, a necessidade do professor estar em constante aperfeiçoamento. Dessa forma, Colares; Colares (2013, p. 91) entendem que:

Tratar de formação docente implica em compreender esta atividade profissional para muito além do que se passa no interior da sala de aula. A docência significa, também, o preparo para o desenvolvimento de um conjunto de ações que se desenvolvem em espaços diversos, e que são voltadas para a formação da cidadania. Consequentemente, todas estas aprendizagens precisam fazer parte do percurso formativo e do desenvolvimento profissional do professor, para que sua prática possa expressá-las de forma coerente e comprometida com a formação de pessoas capazes de contribuir para a construção de uma cidadania planetária. (Colares; Colares, 2013, p. 91).

Embora a formação inicial nas licenciaturas ofereça subsídios para o planejamento, a execução, a avaliação e a orientação de atividades de ensino, cabe destacar sua natureza fragmentada conforme o previsto na BNCC e na BNC- FI, assim, mostram-se insuficientes para preparar integralmente os futuros docentes para os desafios da sala de aula.

Nesse contexto, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 41- 42), traz os princípios que serão pautados o ensino do curso de Química:

Em consonância com os princípios gerais do PDI e da concepção de formação acadêmica, o ensino será pautado pelos seguintes princípios específicos:

- Formação cidadã, que atenda ao perfil do egresso participativo, responsável, crítico, criativo e comprometido com o desenvolvimento;
- Educação compromissada com a articulação entre os sistemas de ensino e seus níveis: educação básica e educação superior;
- Qualidade acadêmica, traduzida na coerência, na estruturação dos currículos, nas práticas pedagógicas, na avaliação e no conhecimento pautado na ética e compromissado com os interesses públicos;
- Universalidade de conhecimentos, valorizando a multiplicidade de saberes e práticas;
- Inovação pedagógica, que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, objetividade e subjetividade, teoria e prática, cultura e natureza, gerando novos conhecimentos usando novas práticas;
- Equidade de condições para acesso e permanência no âmbito da educação superior;

- Consideração do discente como sujeito no processo educativo;
- Pluralidade de ideias e concepções pedagógicas;
- Incorporação da pesquisa como princípio educativo, tomando-a como referência para o ensino na graduação e na pós-graduação. Promoção institucional da mobilidade acadêmica nacional e internacional, na forma de intercâmbios, estágios e programas de dupla titulação;
- Inserção internacional desenvolvendo uma política linguística no nível de graduação, pós-graduação e gestão, por meio do ensino de língua inglesa, sem fragilizar o contexto regional de fortalecimento da língua portuguesa, espanhola, LIBRAS, mandarim e línguas minoritárias (IPPPCQ3).

Ao observarmos os princípios estabelecidos, podemos verificar que existe um alinhamento a uma Educação integral e transformadora e esse indício se torna crucial.

Dessa forma, é importante esclarecer que uma Educação integral e transformadora é favorecida pelo Desenvolvimento da Reflexão Crítica, que consiste na análise crítica do contexto educacional, das políticas públicas, das práticas pedagógicas e das próprias crenças e valores do professor, os capacitando a tomarem decisões mais conscientes e a propor ações transformadoras. Também se estabelece pela busca do protagonismo por meio do incentivo e atividades que os futuros docentes possam realizar por intermédio de inovações pedagógicas, bem como, da valorização da diversidade e da inclusão, uma vez que, uma formação transformadora prepara os professores para atuarem em contextos diversos e na promoção da inclusão para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Isso envolve o desenvolvimento de sensibilidade para as diferenças, o conhecimento de estratégias pedagógicas inclusivas e a possibilidade de adaptar o ensino às necessidades específicas dos estudantes.

No que tange as estratégias inclusivas, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 107), que estabelece:

Nos demais componentes, os professores do curso buscarão diversificar os modos de apresentar e avaliar seus conteúdos por meio de diferentes formas a partir do auxílio e orientações do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e dos docentes das componentes curriculares de Educação Inclusiva e Produção de Recursos Adaptados com intuito de atender as diferenças no desenvolvimento dos discentes do curso (IEPPCQ11).

O excerto IEPPCQ11 retrata o trabalho colaborativo que deve ser desenvolvido entre os professores das componentes curriculares e O NInA, já discutido anteriormente, com intuito de possibilitar a acessibilidade metodológica, curricular e na avaliação aos discentes do curso de Química - Licenciatura.

Em relação à flexibilização curricular, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 69):

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 – 2023) propõe a flexibilização curricular e a oferta diversificada de atividades complementares como princípio metodológico, com a finalidade de incentivar a autonomia do estudante, através do desenvolvimento de ações que deverão promover o uso de recursos inovadores, na possibilidade de criar diferentes desenhos de matriz curricular, superando a perspectiva disciplinar dos conteúdos (IPPPCQ4).

Nessa buscamos a concepção de flexibilização curricular descrito no PPC do curso de Química:

[...] a flexibilização curricular, entendida como processo permanente de qualificação dos currículos, de forma a incorporar os desafios impostos pelas mudanças sociais, pelos avanços científico e tecnológico e pela globalização, nas diferentes possibilidades de formação (componentes curriculares obrigatórios, eletivos, atividades curriculares de extensão e atividades complementares) (UNIPAMPA, 2023, p. 69).

Logo, destaca-se a importância de um currículo que transcenda a rigidez e a padronização, configurando-se como um caminho flexível, passível de ser percorrido e adaptado à conjuntura social. A flexibilização curricular, nesse contexto, emerge como uma abordagem para compreender a totalidade do processo do curso em seus diversos formatos e espaços (Araújo; Oliveira, 2021).

A educação, sendo um direito de todos, demanda, sob a perspectiva inclusiva, uma atenção emergente para garantir o desenvolvimento integral de seu público. Assim, é fundamental proporcionar aos estudantes, formas alternativas de construção do conhecimento. Partindo desse pressuposto, a flexibilidade curricular surge, como um instrumento necessário para a edificação de um ambiente inclusivo. Um currículo escolar democrático, ao permitir a autonomia da comunidade escolar para sua adaptação e para a definição de prioridades voltadas à inclusão, pode potencializar uma Educação inclusivo-inovadora.

Dessa forma, no âmbito educacional, a flexibilidade se traduz como uma ruptura, ou seja, no direito de assegurar as diferenças curriculares, indicador de inovação pedagógica. Tal garantia envolve a articulação entre um currículo padrão e a realidade singular dos estudantes, suas identidades sociais, culturais e pessoais, além da combinação de diversos tempos de aprendizagem, das múltiplas inteligências, bem como, de suas especificidades existentes em sala de aula.

7.2.6 Currículo, Integração de Temas Transversais e Acessibilidade: Suporte ao estudante por meio de Abordagens Pedagógicas

Conforme Esteves (2008, p. 103) o ensino superior configura-se como um “espaço de decisões formativas” moldado por contextos e pressões externas que impactam as perspectivas e expectativas dos seus atores, demandando novas abordagens de ensino e aprendizagem e incentivando contextos cooperativos e conectados com o mundo.

As políticas nacionais de desenvolvimento científico e econômico, aliadas às demandas de diversos setores produtivos, moldam este cenário, que se caracteriza pela expansão do acesso, pela flexibilização e pela diversificação da oferta de cursos. Desse modo, torna-se evidente a relevância que as discussões curriculares e pedagógicas têm alcançado no âmbito do ensino superior no que se refere às abordagens para conceber, desenvolver e avaliar o currículo (Toohey, 2002).

Nesse sentido, a natureza do currículo, na educação superior, não pode considerar apenas os desafios a superar no mundo econômico, ao voltar-se a uma matriz de competências, com os saberes fragmentados, em prol do mundo corporativo. Nesse contexto, se destacam como forma de subverter esse cenário, os temas transversais, descritos no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 68), a seguir:

Os temas transversais que abrangem educação ambiental; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena etc., são abordados no decorrer de todo o curso e com maior aprofundamento em componentes curriculares obrigatórias, que também possuem em sua carga horária prática como componente curricular denominados Educação Inclusiva, Recursos Didáticos Acessíveis ao Ensino, Seminário de Prática Como Componente Curricular e Libras (APPCQ3).

Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais emergiram oficialmente no cenário educacional brasileiro, como pode ser visualizado:

Essas temáticas diziam respeito aos conteúdos de caráter social, incluídos no currículo do ensino fundamental de forma “transversal”, não como uma área de conhecimento específica, mas como temas a serem tratados nas várias áreas que compunham o currículo [...]. Eram abordadas como “questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos que não têm sido contempladas por essas áreas” (Brasil, 1997, p. 23).

Esse movimento coincidiu com a renovação do sistema de ensino, tendo a ética e a cidadania como seus principais eixos orientadores, abordando questões significativas e contemporâneas para a sociedade brasileira daquele tempo (Brasil, 1997). A partir da homologação da BNCC em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, e em 2018 para o ensino médio, os temas transversais passaram a ser definidos nos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019).

Nesse sentido, o PPC indica que a abordagem de cada um dos temas descritos no excerto APPCQ3, como podemos verificar:

Cada um destes componentes aborda um tema norteador de caráter multidisciplinar e integrador acerca da formação científica, tecnológica e social, cujo eixo abrange um dos temas transversais, amparando-se fortemente em conteúdos didáticos dos componentes curriculares do curso (UNIPAMPA, 2023, p. 68).

Já o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 68), a seguir estabelece como serão abordadas as temáticas de inclusivas e acessíveis:

Em relação aos temas relacionados à acessibilidade e ao desenho universal (inclusive a Lei 14.191/2021 sobre a modalidade de Educação bilíngue de surdos) nos cursos de graduação, conforme iniciativas do PDI 2019-2023, o curso de Química Licenciatura da UNIPAMPA oferta em sua estrutura curricular as componentes de Educação Inclusiva, Recursos Didáticos Acessíveis ao Ensino e Libras (APPCQ4).

A necessidade de desenvolver uma consciência mais ética, responsável e humanitária no contexto do mundo globalizado e progressivamente mais dinâmico impulsionou a transversalidade a ser um dos temas relevantes no universo educacional atual, uma vez que, se busca para além de formar profissionais capacitados, indivíduos críticos e reflexivos, que exerçam sua cidadania e seu lugar na sociedade.

Diante do exposto, podemos compreender a importância de tratar de temas transversais na Educação Superior, uma vez que, a sua abordagem proporciona um espaço para a reflexão crítica sobre valores, direitos e deveres, essenciais para a atuação profissional e para a vida em sociedade propiciando uma formação integral e cidadã. As temáticas interpelam questões sociais, políticas, ambientais e culturais extremamente relevantes, assim, os estudantes desenvolvem as ferramentas necessárias para participar de forma informada e responsável na vida democrática. Além disso, a discussão de temas como diversidade, inclusão, direitos das minorias e combate à discriminação contribui para a formação de profissionais mais sensíveis e comprometidos com a equidade, por meio da possibilidade de promover uma visão mais ampla e crítica do mundo (Yus, 1998).

No excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 68), a seguir podemos visualizar a relação que se estabelece entre os temas transversais e a acessibilidade:

Em relação aos temas relacionados à acessibilidade e ao desenho universal (inclusive a Lei 14.191/2021 sobre a modalidade de Educação bilíngue de surdos) nos cursos de graduação, conforme iniciativas do PDI 2019-2023, o curso de Química Licenciatura da UNIPAMPA oferta em sua estrutura curricular as componentes de Educação Inclusiva, Recursos Didáticos Acessíveis ao Ensino e Libras (IEPPCQ6).

A relação entre temas transversais e a acessibilidade na educação superior é intrínseca e fundamental para a construção de um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo e equitativo. Os temas transversais, por sua natureza, abordam questões que permeiam a sociedade e a vida dos indivíduos em suas diversas dimensões, enquanto a acessibilidade busca eliminar as barreiras que impedem a plena participação e o aprendizado de todos, incluindo estudantes com deficiência e outras necessidades específicas.

Nesse sentido, os temas transversais e a acessibilidade se complementam e se fortalecem na educação superior. A abordagem de temas transversais cria um terreno fértil para a discussão e a valorização da inclusão e da acessibilidade, enquanto a busca pela acessibilidade torna o currículo e as práticas pedagógicas mais relevantes e equitativas para todos os estudantes. Integrar esses dois aspectos em um curso de licenciatura é essencial para uma formação de futuros professores mais justa, diversa e preparada para os desafios da sociedade contemporânea.

No que tange o suporte ao estudante por meio de abordagens pedagógicas no estudo dessas temáticas, se torna evidente que ao propiciar um ambiente que sejam discutidas questões que fazem parte do dia a dia na universidade é preparar para a vida, é a busca pelo bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes no ensino superior. Nesse sentido o curso prevê em seu PPC atendimento pedagógico como suporte, como podemos visualizar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 112), a seguir e indica que:

No curso de Química - Licenciatura o atendimento pedagógico ao discente ocorre quanto é realizado por meio da PRAEC, em conjunto com a Divisão de Formação e Qualificação (PROGRAD), NuDE, com as coordenações acadêmicas e de cursos, desenvolvidas no âmbito do curso e da instituição (programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade ao currículo por meio de apoios, tais como tutorias, atividades de acompanhamento e atendimento educacional especializado; de atividades extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios (APPCQ16).

Como podemos verificar no excerto APPCQ16, diferentes abordagens podem ser utilizadas, dependendo das necessidades dos estudantes, dos objetivos de aprendizagem e do contexto específico, por meio de trabalho colaborativo entre professores, PRAEC, PROGRAD, NuDE e coordenação acadêmica (UNIPAMPA, 2023, p. 39).

7.2.7 Acessibilidade Metodológica: O Papel do Docente na Remoção de Barreiras Pedagógicas e a participação plena do discente

O Projeto Pedagógico de Curso do curso em Licenciatura em Química, no item 2.5.3 aborda a acessibilidade metodológica, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 105), a seguir:

Conforme o Documento Orientador das Comissões de Avaliação in loco para Instituições de Educação Superior com enfoque em Acessibilidade, acessibilidade metodológica (também conhecida como pedagógica) caracteriza-se pela ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas (APPCQ7).

O excerto APPCQ7 se torna extremamente significativo pois estabelece a acessibilidade metodológica no curso. Contudo, o texto em si simplifica a complexidade da acessibilidade metodológica, ou seja, a ausência de barreiras não depende apenas da vontade ou da concepção individual do professor. Fatores institucionais, recursos disponíveis, formação continuada e o próprio currículo também exercem influência significativa. O excerto APPCQ7 oferece uma definição inicial importante e destaca o papel fundamental do docente na acessibilidade metodológica. No entanto, ao analisarmos criticamente evidencia-se que a questão é mais complexa e envolve múltiplos fatores, incluindo o papel da instituição, as diferentes concepções pedagógicas e a natureza dinâmica da acessibilidade. Para uma compreensão mais completa, seria necessário aprofundar esses aspectos e considerar a acessibilidade metodológica como um esforço colaborativo e institucional.

Nesse sentido, buscamos a definição de Sazzaki (2007) que concebe a acessibilidade metodológica como sem barreiras para métodos, técnicas e teorias. O autor defende que todos os envolvidos no processo educacional devem conhecer, aprender e aplicar a teoria das inteligências múltiplas, os vários estilos de aprendizagem, e tão logo, trabalhar de forma colaborativa em prol dessa dimensão. Dessa forma, compreendemos que vários atores atuam na acessibilidade metodológica, embora o professor seja central, outros também têm seu papel, como os próprios estudantes (ao expressarem suas necessidades), a família, os técnicos pedagógicos, os profissionais de apoio à inclusão e a gestão da instituição.

Nessa perspectiva, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 105), indica que:

É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos (APPCQ8).

É importante destacar a importância do excerto APPCQ8 ao ilustrar a acessibilidade metodológica com exemplos tangíveis e facilmente compreensíveis, como pranchas de comunicação, textos ampliados, softwares de comunicação alternativa e leitores de tela. Isso facilita a visualização e a compreensão do conceito em ação, o que evidencia a coerência com a componente curricular Recursos Didáticos Acessíveis ao Ensino, já apresentada anteriormente neste estudo. Contudo, é importante mencionar os núcleos de inclusão e acessibilidade que são fundamentais para que de fato seja implementado os recursos acessíveis.

Nesse contexto, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p.105), a seguir traz as indicações de como devem ser os formatos dos recursos, como podemos visualizar:

Nesse sentido, os recursos (textos físicos e digitais, slides, vídeos, filmes etc.), bem como as técnicas e procedimentos (dinâmicas interativas, instrumentos avaliativos, apresentação de trabalhos etc.) devem ser concebidos em formatos acessíveis, tendo ou não estudantes com deficiência, seguindo os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (APPCQ9).

É importante destacar que o excerto APPCQ9, traz exemplos de recursos importantes, ressaltando que acessibilidade metodológica é mais ampla e envolve também a diversificação das estratégias de ensino e avaliação para atender a todos os estilos e ritmos de aprendizagem, ou seja, todos os estudantes e não algo direcionado aos estudantes com deficiências. Com a implementação da acessibilidade metodológica na instituição todos são beneficiados com um ambiente acolhedor, acessível, voltado a atender às necessidades de todos. Isso não quer dizer que seja uma tarefa fácil e que não demande tempo e estudo, muito pelo contrário, se trata de um processo longo, que envolve a participação dos estudantes no processo de identificação de suas necessidades e na busca por soluções, além do apoio institucional, dos núcleos de inclusão e acessibilidade, bem como, das famílias.

Diante do exposto, podemos compreender que a acessibilidade metodológica é um conceito amplo que envolve a diversificação de estratégias para atender a toda a diversidade da sala de aula, a flexibilização de diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem, e um olhar que transcende a simples adaptação de recursos para grupos específicos. É importante complementar essa visão com uma compreensão mais abrangente da inclusão e da pedagogia responsiva à diversidade.

7.2.8 Competências na Formação de Professores e alinhamento entre PPC e BNC – FI: Desafios, metodologias, tecnologias, Abordagens Inclusivas no Ensino Superior e Inovação Pedagógica

Como vimos, a formação de professores no Brasil tem sido objeto de inúmeras discussões e reformas, muitas delas com o objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica. Nesse contexto, ao longo desse estudo, vem sendo discutida a formação por meio de uma matriz de competências e a necessidade de alinhamento entre o Projeto Político-Pedagógico (PPC) dos cursos de formação inicial, e a BNC-FI.

Nesse sentido, se torna importante analisarmos os desafios implícitos na operacionalização dessa abordagem, às metodologias e o uso de tecnologias preconizadas no documento normativo, a incorporação de abordagens inclusivas no ensino superior, e a busca pela inovação pedagógica como elementos cruciais na formação do futuro professor de Química.

A BNC-FI, homologada em 2019, embasa o PPC do curso de Licenciatura em Química e estabelece as diretrizes nacionais para a formação inicial de professores, definindo as competências gerais e específicas que os futuros docentes devem desenvolver ao longo de sua formação. O PPC do curso de Licenciatura em Química descreve competências como podemos visualizar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p.53), a seguir:

Na BNCC-EB (BRASIL, 2020), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (CPPCQ6).

Complementado pelo excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 53):

As competências estão relacionadas à capacidade de mobilizar um conjunto de saberes, habilidades e informações para solucionar desafios de ordem teórica ou prática (SANTOS; Mol, 2003). Estas incluem as atividades de julgar, avaliar, ponderar, analisar, debater, definir e entre outros, propor soluções aos desafios. (CPPCQ7).

Nesse sentido, o PPC se organiza, ancorado na Resolução CNE/CP nº 02/2019, a fim de esclarecer sua reformulação, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 52-53), a seguir:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019) fomentou reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura das instituições de ensino superior de todo o Brasil. Essa Resolução instituiu a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BNCFormação). As alterações que foram realizadas no PPC, versão 2022, do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, tiveram a finalidade de contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Licenciatura (Resolução CNE/CP No. 2/2019 e Parecer CNE/CP Nº: 22/2019) de acordo com o contexto da BNC-Formação. Tais adequações visam proporcionar as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores em formação descritas na resolução de 2019 (CPPCQ4).

Nesse contexto, cabe destacar o alinhamento com a BNC-FI e a centralidade das competências expressas pelo excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 52), a seguir:

O licenciado deverá apresentar as seguintes competências e habilidades:

1. Aplicar o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo do curso nos diversos campos de ensino das ciências da natureza, em especial no ensino de Química;
2. Relacionar os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar tornando a aprendizagem da Química significativa para a vida do aluno;
3. Desenvolver a experimentação no ensino da Química, contemplando a versatilidade, a capacidade de análise, a reflexão, a criticidade e a criatividade para a elaboração de materiais alternativos para o ensino de Química;

4. Promover o ensino da ciência com estímulo à autonomia intelectual do aluno, valorizando a expressão de suas ideias, de seus saberes não científicos, tratando-os como ponto de partida para o entendimento dos saberes científicos;
5. Compreender as relações culturais, valorizar as diferenças étnico-raciais, socioafetivas e cognitivas envolvidas nos processos de ensino aprendizagem consolidando uma educação inclusiva com total respeito às diferenças;
6. Fazer das tecnologias de informação e comunicação elementos de apoio para a aprendizagem, selecionando recursos didáticos e estratégias metodológicas adequadas para cada momento do ensino de Química;
7. Compreender a escola em todas as suas dimensões conhecendo as organizações de ensino, suas políticas públicas, os fundamentos sobre currículo e avaliação e gestão educacional;
8. Reconhecer a Química como uma ciência importante para a construção humana, compreendendo os aspectos históricos de sua produção e suas relações com os contextos cultural, socioeconômico e político;
9. Atuar em equipes multidisciplinares destinadas a planejar, coordenar, executar ou avaliar atividades relacionadas à Química e áreas afins;
10. Atuar profissionalmente com base nos princípios da reflexão sobre sua atuação, da pesquisa como meio de interpretar os problemas especialmente ligados ao processo ensino/aprendizagem e da ética, como base da formação para a cidadania de seus alunos;
11. Ser um professor-educador reflexivo, flexível, com postura crítica e investigativa, proativo na prática docente, comprometido com a formação continuada e atento às mudanças educacionais e sociais;
12. Elaborar e desenvolver práticas de ensino que se preocupem em formar cidadãos que tenham uma consciência ambiental sustentável;
13. Promover a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos fundamentais ao exercício do magistério (CPPCQ3).

O PPC do curso de Licenciatura em Química por meio do excerto CPPCQ3, explicita um perfil de egresso definido por um conjunto abrangente de competências e habilidades, conforme as diretrizes da BNC-FI, como também verificamos no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 53), a seguir:

O contexto da BNC-Formação é baseado nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC-Educação Básica (BNCC-EB), que são garantidas aos estudantes e que proporcionará o desenvolvimento progressivo de aprendizagens essenciais por eles, requerendo desta maneira que os professores possuam tais competências profissionais para atuar de acordo com o objetivo desejado. Nesse sentido, o PPC do Curso foi alinhado com o desenvolvimento das competências gerais docentes, bem como das competências específicas e as habilidades correspondentes a elas que são indicadas e compõem a BNC-Formação de 2019 (CPPCQ5).

Como já observamos, a resolução CNE/CP nº 02/2019 e a BNC-Formação fundamentam essa reformulação, estruturando as competências em dimensões interconectadas (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional). O PPC do curso busca, portanto, responder às exigências normativas, como podemos visualizar no excerto (UNIPAMPA, 1023, p.54-55), a seguir:

A Resolução CNE/CP No. 2/2019 (CNE, 2019), em seu artigo 4º., descreve competências específicas e que são relacionadas a três dimensões fundamentais, explicando que de modo interdependente e sem hierarquia, tais dimensões se integram e se complementam na ação docente. As dimensões conhecimento profissional (I), prática profissional (II) e engajamento profissional (III) são transcritas a seguir: § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - 55 conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.(Resolução CNE/CP No. 2/2019) (CPPCQ11).

No que se refere à organização da BNC-FI, já consideramos como seu contexto de influência a BNCC, ou seja, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, como já evidenciamos ao longo desse estudo, aspecto este que tem sido amplamente questionado pelos educadores, em razão da continuidade da pedagogia do aprender a aprender. Moraes (2001) argumenta que, sob a influência de políticas neoliberais e o apoio de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a CEPAL, há uma concordância em priorizar a Educação Básica. Essa prioridade se manifesta na mercantilização da educação, por meio da introdução de mecanismos de mercado para seu financiamento e gestão. Outro indicativo da centralidade das políticas educacionais na Educação Básica é a

atribuição a ela da função de formar a força de trabalho com as competências demandadas pelo mercado.

Em relação aos desafios enfrentados na operacionalização da Formação por Competências, o PPC do curso de Química, estabelece por meio do excerto (UNIPAMPA, 1023, p. 55-56), que:

O objeto é o conhecimento (conhecimento químico específico e profissional), e o objetivo formativo é contribuir no desenvolvimento de competência no aprendiz. Os objetivos do processo de ensino-aprendizagem que passam a ser desenvolvidos são as capacidades de desenvolver-se ao invés de uma capacidade de armazenar conhecimentos. Como mencionado o conhecimento, e em nosso caso o conhecimento químico, é imprescindível e deve-se entender que a formação é a partir dele para construir novos conhecimentos e desenvolver competências, pois ambos andam juntos (CPPCQ15).

Apesar da clareza do objetivo de formar por competências, o excerto CPPCQ15, demonstra a dificuldade dessa abordagem. Nesse sentido, se torna importante refletir em como são realizadas as avaliações em torno de competências tão complexas como pensamento crítico, resolução de problemas e engajamento profissional, pois, essas por sua vez não podem ser mensuradas por meio de uma avaliação tradicional. Nesse sentido, podemos compreender que a articulação entre a profundidade do conhecimento conceitual em Química e o desenvolvimento dessas competências práticas também se configura como um desafio constante.

No que tange a utilização das Metodologias Ativas e o uso de Tecnologias, podemos verificar que o PPC do curso preconiza a adoção alinhada às competências, conforme podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 56):

As metodologias que já são desenvolvidas, como exposições dialogadas, debates, pesquisa bibliográfica e de campo, seminários, apresentação e discussão de artigos, filmes e documentários etc. serão ao longo do percurso atualizadas e alinhadas pelos docentes para o desenvolvimento e construção de competências, além das metodologias citadas anteriormente. Para favorecer o acesso à informação e a aprendizagem, o curso também encoraja a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e plataformas digitais, e outras tecnologias emergentes que auxiliem o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais (CPPCQ17).

Conforme podemos visualizar o PPC do curso estabelece que as metodologias ativas como exposições dialogadas, debates, pesquisa, seminários e

projetos devem ser implementadas como estratégias para o desenvolvimento de competências. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) também são incentivados a essa finalidade, o “saber fazer” alinhando-se com as demandas estabelecidas na BNC - FI, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 54), a seguir:

As competências e as habilidades são inseparáveis da ação, e exigem domínio de conhecimentos. As habilidades podem ser compreendidas como a capacidade imediata de “saber-fazer” algo, como por exemplo, analisar situações problema e manipular dados e, podem também serem vinculadas a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser (CPPPCQ9).

Atualmente, somos apresentados a todo o momento para uma nova tecnologia, bem como, novos recursos nos mais diferentes contextos, logo, a Educação também precisa se adaptar a esses novos tempos. No entanto, essas “inovações” necessitam passar por um processo de reconhecimento e revisão, pois, como já defendemos anteriormente, o uso de metodologias ativas e a implementação de tecnologias por si só, não resolvem todos os problemas do processo de ensino-aprendizagem (Bacich; Moran, 2018; Soares, 2021).

Em relação às abordagens inclusivas no Ensino Superior, essa preocupação se mostra na explicitada na competência 5 do perfil do egresso, como pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 52), que enfatiza a compreensão das relações culturais e a valorização das diferenças étnicoraciais, socioafetivas e cognitivas.

O licenciado deverá apresentar as seguintes competências e habilidades:

1. Aplicar o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo do curso nos diversos campos de ensino das ciências da natureza, em especial no ensino de Química;
2. Relacionar os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar tornando a aprendizagem da Química significativa para a vida do aluno;
3. Desenvolver a experimentação no ensino da Química, contemplando a versatilidade, a capacidade de análise, a reflexão, a criticidade e a criatividade para a elaboração de materiais alternativos para o ensino de Química;

4. Promover o ensino da ciência com estímulo à autonomia intelectual do aluno, valorizando a expressão de suas ideias, de seus saberes não científicos, tratando-os como ponto de partida para o entendimento dos saberes científicos;
5. Compreender as relações culturais, valorizar as diferenças étnicoraciais, socioafetivas e cognitivas envolvidas nos processos de ensino aprendizagem **consolidando uma educação inclusiva com total respeito às diferenças [...]** (CPPPCQ3) (grifo nosso).

No excerto CPPPCQ3 podemos verificar que o PPC do curso busca consolidar uma educação inclusiva com respeito às diferenças, o que corrobora com Carvalho (2002, p. 70), ao afirmar que “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”. No entanto, o texto não detalha especificamente as estratégias e os recursos que serão utilizados para garantir a acessibilidade e a inclusão no contexto do curso de Química, representando um ponto que poderia ser mais explorado.

No que diz respeito à Inovação Pedagógica, verificamos que esta se apresenta como um princípio norteador da organização acadêmica da UNIPAMPA, conforme expresso no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 104), a seguir:

Segundo o PDI 2019-2023, um dos objetivos da organização acadêmica na Instituição é “investir na inovação pedagógica que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, objetividade e subjetividade, teoria e prática, cultura e natureza, gerando novos conhecimentos, usando novas práticas” (p. 39-40) (IPPPCQ6).

Nesse sentido, evidencia aqui uma brecha discursiva no texto do PPC do curso de Química, ao ser reconhecida a importância de formas alternativas de saberes e experiências que “rompem com o paradigma convencional e homogeneizante”, como o intuito de integrar teoria e prática, cultura e natureza na geração de novos conhecimentos (Melo; Freitas; Plaszewski, 2022, p. 139).

Nessa perspectiva, o excerto (UNIPAMPA, 2-23, p. 41), destaca que:

A formação de um egresso com perfil generalista e humanista, descritos no PDI, exige uma ação pedagógica inovadora, centrada na realidade dos contextos sociocultural, educacional, econômico e político da região onde a Universidade está inserida. Ainda, presume uma concepção de educação que reconheça o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo tendo a interação como pressuposto epistemológico da construção do conhecimento (IPPPCQ2).

No excerto IPPPPCQ2 podemos verificar que a palavra protagonismo se interliga ao texto, evidenciando outro indício de inovação pedagógica, uma vez que:

O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (Cunha, 2022, p. 23 - 24).

Logo, podemos anunciar que o texto do PPC do curso de Química, por mais que seja embasado na Resolução CNE/CP nº 02/2019, evidencia seu compromisso com a inovação pedagógica com o intuito de “ressignificar” a produção do conhecimento, e assim, deixar a postura de algo “inédito”, contudo, uma novidade “[...] para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial” (Cunha, 2022, p. 24).

7.2.9 A Extensão como Ferramenta de Desenvolvimento Humano integral e Social na Graduação

A extensão universitária, compreendida como um dos pilares da educação superior ao lado do ensino e da pesquisa, desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano integral e social dos estudantes de graduação. Ela representa a oportunidade de conectar o conhecimento teórico construído na academia com as necessidades e a realidade da sociedade/comunidade.

Nessa perspectiva, o PPC do curso em Licenciatura em Química, traz como definição de extensão:

A extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre a UNIPAMPA e a sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (UNIPAMPA, 2023, p. 97).

Já o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 97), a seguir, apresenta a inserção da extensão no currículo do curso:

A prática extensionista no curso de graduação tem como principais objetivos:

- Contribuir para a formação interdisciplinar, cidadã, crítica e responsável do(a) discente;
- Aprimorar a formação acadêmica, nos cursos de graduação, por meio da realização de práticas extensionistas e do fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Fortalecer o compromisso social da UNIPAMPA;
- Estimular a integração e o diálogo construtivo e transformador com todos os setores da sociedade;
- Desenvolver ações que fortaleçam os princípios éticos e o compromisso social da UNIPAMPA em todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, inclusão e acessibilidade, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- Incentivar a comunidade acadêmica a atuar na promoção do desenvolvimento humano, econômico, social e cultural (APPCQ5).

É importante destacar que a extensão universitária consiste em um processo educativo, cultural e científico que conecta intrinsecamente o ensino e a pesquisa, estabelecendo uma relação de troca e de impacto transformador entre a universidade e a sociedade (Ciríaco; Alves; Vaz; Faustino; Lima; Santino; Silva, 2020).

Em virtude da relevância da extensão no meio acadêmico, em 2012, foi publicada a Política Nacional de Extensão (2012)²⁶. Embora não tenha alterado a definição de extensão, essa política reafirmou a necessidade de fortalecer a extensão universitária nas instituições públicas, diante de um cenário de crescente

²⁶ A Política Nacional de Extensão Universitária foi elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), define a extensão universitária como um processo interdisciplinar e transformador, reafirmando os objetivos pactuados ao longo da existência do FORPROEX.

Disponível em:

https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf Acesso em 06 abr. 2025.

questionamento sobre o compromisso social dessas instituições em relação aos problemas da sociedade.

A Universidade Federal do Pampa, possui em seu PDI (2025-2029), o item 4.8 que trata da extensão, nele se estabelece a concepção, como podemos visualizar:

A extensão na educação universitária brasileira é um processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico que, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa, promove a interação transformadora entre a Universidade e a sociedade pela democratização dos saberes acadêmicos e do intercâmbio de diferentes tipos de saberes e experiências, visando à superação de desigualdades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa (UNIPAMPA, 2025, p. 70).

Podemos verificar que a extensão universitária é entendida como uma ferramenta pedagógica poderosa na graduação, capaz de promover o desenvolvimento humano integral dos estudantes ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento social da comunidade. Ao integrar teoria e prática, universidade e sociedade, a extensão enriquece a formação dos futuros docentes, por meio do comprometimento com a transformação social.

O PDI (2025- 2029) estabelece ainda sua relação convergente por meio de diretrizes, princípios e objetivos, com as Resoluções CONSUNI no 332/2021 e no 317/2021 que “[...] regulamentam, respectivamente, a prática extensionista e a inserção da extensão nos cursos de graduação de acordo com princípios conceituais definidos pela política nacional de extensão” (UNIPAMPA, 2025, p. 70).

Nessa perspectiva o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 101), a seguir, estabelece em quais componentes curriculares que as atividades extensionistas se vinculam, bem como as horas disponíveis para sua realização:

No Curso de Graduação em Química - Licenciatura as atividades curriculares de extensão estarão vinculadas aos seguintes componentes curriculares: ● Instrumentação para o Ensino de Química I (15 h) ● Instrumentação para o Ensino de Química II (15 h) ● História da Química e Epistemologia (15 h) ● Química Analítica Quantitativa (15 h) ● Química Orgânica Experimental para o Ensino de Química (15 h) ● Instrumentação para o Ensino de Química IV (15 h) ● Química Analítica Instrumental (15 h) ● Química Ambiental (15 h) ● Instrumentação para o Ensino de Química VI (15 h) ● Fenômenos Cinéticos em Química (15 h) ● Recursos Didáticos Acessíveis ao Ensino (30 h) ● Experimentação Físico-Química II (15 h) ● Total 195 h (APPCQ6).

Por meio do excerto APPCQ6 podemos verificar como o curso de Licenciatura em Química se organizou a fim de dar conta das práticas extensionistas.

O PPC do curso traz ainda a apresentação das ações que estavam sendo realizadas, sejam elas:

Atualmente os acadêmicos do curso de Química – Licenciatura participam em várias ações de extensão: Um grupo liderado por uma TAE vinculado ao curso presta serviços a comunidades no interior dos municípios de Hulha Negra e Candiota no “Projeto Preservação de Nascentes: Interlocuções entre a Pesquisa e a Extensão Universitária”. O foco principal desse projeto é contribuir para a conservação de nascentes realizando análises de água e palestras para informar a população local sobre a importância da proteção das nascentes. Desde o início da pandemia, discentes, técnicos e docentes do curso de Química - Licenciatura participam no “Projeto Etanóis” que visa a destilação de bebidas alcoólicas apreendidas pela Receita Federal para a produção de sanitizantes tópicos (álcool 70% e álcool 80° glicerinado). O projeto Etanóis está em sua terceira edição, desde 2020, e com a verba do projeto foi realizada a aquisição de equipamentos que podem ser utilizados em componentes curriculares do curso de Química (UNIPAMPA, 2023, p. 49).

Ainda em relação ao PPC do curso, se torna necessário destacar que é previsto o trabalho colaborativo com o Núcleo de Inclusão, como podemos visualizar:

O Núcleo de Inclusão, coordenado pela professora Amélia Bastos, oferece possibilidade para os alunos aprofundar e colocar em prática os conhecimentos e aprendizados da área de educação inclusiva. Há várias ações de extensão em andamento que visam divulgar conteúdo da área de química na internet, como por exemplo o projeto “Ano Internacional da Tabela Periódica e Além”. Além disso, o curso possui outra linha temática importante, dentro das ações de extensão, que é o desenvolvimento de materiais didáticos digitais e o uso de tecnologias, na qual o projeto “Elaboração de materiais didáticos digitais e experimentos para o ensino de Ciências” se enquadra (UNIPAMPA, 2023, p. 49).

Mediante ao trabalho colaborativo entre a extensão e o Núcleo de Inclusão podemos compreender a extensão universitária como um elo fundamental para promover a inclusão e a acessibilidade no ensino superior, tanto por intermédio de ações específicas quanto pela incorporação desses temas em seus diversos projetos. Ao conectar a universidade com a sociedade e promover o compartilhamento de conhecimentos e experiências, a extensão contribui para a construção de um ambiente acadêmico mais justo, equitativo e inovador para todos os estudantes.

7.2.10 Acessibilidade em Laboratório: Do Diagnóstico das Barreiras às Práticas Inclusivas.

As universidades geralmente enfrentam vários desafios relacionados à acessibilidade. Segundo Rocha e Miranda (2009), os principais problemas recorrentes são as condições didático-pedagógicas dos professores universitários e a ausência de condições apropriadas para implementar um processo de aprendizagem inclusivo para esses estudantes. Já para Morejón (2009, p.54):

As dificuldades identificadas na pessoa com deficiência que se remetem a incapacidade resultante da sua deficiência, muitas vezes, são devidas à falta de acessibilidade e à inexistência de recursos instrumentais e tecnológicos no ambiente. Necessitam ser levadas em conta no momento em que o gestor realizar a avaliação de desempenho, pois isto é um fator que influencia no desempenho do trabalho da pessoa com deficiência (Morejón, 2009, p. 54).

O PPC do curso de Licenciatura em Química apresenta toda a infraestrutura de sala e laboratórios disponíveis, relatando que dispõe de espaços “multidisciplinares adaptados para ministrar aulas experimentais das diferentes áreas de química” (UNIPAMPA, 2023, p. 297), apresentando toda a estrutura que compõe esses espaços. Contudo, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 298), a seguir, que se apresenta quanto à acessibilidade:

4.2.3 Laboratórios

Laboratório de Química 1 (sala 2101) [...] • Acessibilidade: Não tem [...]

Laboratório de Química 2 (sala 2102): [...] • Acessibilidade: Não tem [...]

Laboratório de Ensino em Química (sala 1305): [...] • Acessibilidade: Não tem [...]

Laboratório de Espectroscopia e Química Analítica (sala 1103): [...] • Acessibilidade: Não tem[...] (APPCQ18).

O excerto (UNIPAMPA, 2013, p. 24), também indica:

Laboratório de Pesquisa e Extensão em Química (sala 2103): [...] • Acessibilidade: Não tem [...] (APPCQ19).

Nesse cenário, a universidade demonstra a fragilidade quanto aos espaços destinados aos laboratórios, nessa perspectiva, podemos perceber as dificuldades nessas estruturas pela descrição no próprio PPC, ao relatar:

Portanto, desde seu início o curso de Química - Licenciatura enfrentou algumas dificuldades, que, entre outras, podemos destacar a definição do espaço físico adequado para as aulas teóricas e principalmente as aulas em laboratórios. Atualmente, o curso dispõe de 2 (dois) laboratórios onde são ministradas as atividades dos componentes curriculares experimentais, 1 (um) laboratório de ensino de Química onde são realizadas as atividades vinculadas aos estágios supervisionados e outras atividades afins da área (UNIPAMPA, 2023, p 32-33).

Como podemos observar as dificuldades na estruturação dos laboratórios se dá desde o início do curso. No que tange a acessibilidade de estudantes com deficiência ou com condições diferenciadas, nas aulas práticas nos laboratórios da área de Química, também são anunciadas as barreiras existentes no PPC.

Entretanto, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 107), estabelece instruções quanto a acessibilidade de estudantes com deficiências em aulas práticas e de laboratório como podemos visualizar:

No caso das aulas práticas e de laboratório o curso seguirá as instruções contidas Artigo 5º, no 5º parágrafo, da Resolução 328, os professores deverão, juntamente com a interface do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUDE), decidir, se possível, sobre as adaptações necessárias, tendo em vista as particularidades de cada discente (UNIPAMPA, 2021, p. 02) (APPCQ13).

Cabe ressaltar que a Resolução 328/2021, dispõe sobre a aprovação de “Diretrizes para Acessibilidade no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação e para a instituição de Formativos Flexíveis para discentes com deficiência no âmbito da Universidade Federal do Pampa” (UNIPAMPA, 2021, p. 1). Embora as políticas de inclusão da UNIPAMPA estejam direcionadas para a promoção da acessibilidade, é possível perceber que garantir a permanência dos discentes com deficiência ainda constitui um desafio a ser vencido, em relação às aulas práticas de componentes curriculares obrigatórias ministradas em laboratórios, cujo acesso para pessoas com deficiência, emerge a necessidade de ser aperfeiçoado.

Nesse sentido, é importante observar que a acessibilidade em laboratórios de ensino e pesquisa no ensino superior se configura como um imperativo ético, legal e pedagógico, essencial para garantir a plena participação de todos os estudantes, independente de deficiência ou necessidades específicas. A implementação efetiva da acessibilidade em laboratórios demanda tempo e recursos financeiros, ou seja, se trata de um processo contínuo, oneroso e moroso, mas que precisa ser realizado por meio de um diagnóstico das barreiras existentes e culmina na adoção de práticas inclusivas que permeiam todos os aspectos das atividades laboratoriais, ou seja, necessita ser realizado e não apenas indicada a sua existência.

Nessa perspectiva, a acessibilidade em laboratórios é um investimento na equidade e na qualidade da educação superior. Ao superar as barreiras existentes e adotar práticas inclusivas, as instituições de ensino superior não apenas cumprem um dever legal e ético, mas também enriquecem o ambiente de aprendizado, fomentam a inovação e preparam profissionais e cidadãos para atuarem em uma sociedade diversa. O caminho do diagnóstico às práticas inclusivas é um compromisso constante com a garantia do direito à educação para todos.

7.2.11 Avaliação Institucional e do Ensino-Aprendizagem: Dimensões, Competências e Habilidades

A avaliação institucional, se trata de um processo sistemático de coleta, análise e interpretação de dados sobre o funcionamento de uma instituição de ensino superior (IES). Se constitui como uma ferramenta para a garantia da qualidade, o aprimoramento e a prestação de contas à sociedade.

Nesse sentido, o PPC do curso de Licenciatura em Química traz em seu item 2.8 a “GESTÃO DO CURSO A PARTIR DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA”, que estabelece a autoavaliação institucional, também indica no PDI (2025 - 2029), que deve ser promovida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), “[...] órgão colegiado permanente que tem como atribuição o planejamento e a condução dos processos de avaliação interna” (UNIPAMPA, 2023, p. 14).

De acordo com o PPC a avaliação se dá por meio de dimensões, como podemos verificar no excerto no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 114), a seguir:

São avaliadas as seguintes dimensões: a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); a política de ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação; a responsabilidade social; a comunicação com a sociedade; políticas de pessoal (carreira, remuneração, desenvolvimento e condições); organização e gestão; infraestrutura física, de ensino, de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; planejamento e avaliação: especialmente os processos e resultados da autoavaliação institucional; políticas de atendimento aos estudantes; sustentabilidade financeira (BRASIL, 2017a). As temáticas da EaD e da inclusão de alunos com necessidades especiais perpassam transversalmente essas áreas (IEPPCQ14).

Nesse sentido, conforme apresentada no PDI (2025 - 2029) por meio da avaliação interna podem ser coletados dados que possibilitem maior clareza de diagnóstico e autoconhecimento institucional, pois, emergem as fragilidades e potencialidades, bem como, a compreensão da própria da realidade, ao serem consideradas as diferentes perspectivas dos estudantes, professores, técnicos-administrativos e gestores. É importante ressaltar que serve de base para o planejamento e a tomada de decisões para a melhoria da qualidade. Por isso, requer a adesão coletiva, pois, segundo Dias Sobrinho, ela deve ser:

[...] sistemática e sistematizadora. Deve referir-se metódica e coerentemente ao conjunto, organizada no tempo e articulada no tecido institucional. Mas também deve ser uma prática que contribua para dar consciência aos sentidos da instituição, que organize as múltiplas formas de se compreender a universidade e a ajude a desenvolver em conformidade a seus princípios e programas (Dias Sobrinho, 1994, p. 122).

Nessa perspectiva, podemos visualizar uma avaliação subjetiva, que procura indicadores de potencialidades e fragilidades, focada no diagnóstico da realidade da instituição, por meio do alinhamento com a sua missão, seus valores e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

No que tange às avaliações externas, podemos observar que o processo e os resultados da avaliação interna fornecem informações para a avaliação externa realizada por órgãos como o MEC/INEP, ao demonstrar o engajamento da instituição com a melhoria da qualidade. Nesse sentido, aqui, podemos refletir sobre uma nota,

um valor que é atribuído a universidade se caracterizando como uma política de regulação da qualidade da educação.

Ao refletirmos sobre regulação, já discutido anteriormente nesse estudo, podemos compreender como o Estado atuando nas instituições, no sentido de por meio de políticas educacionais, dar acesso ao livre ao fluxo de capital, uma grande prova se trata das normativas regulatórias BNCC e BNC-FI. As relações entre o Estado e o mercado econômico são complexas e diversas. Nessa balança de poder, o Estado está sempre sob pressões contraditórias, buscando tanto manter a acumulação de capital quanto legitimar as relações sociais existentes e a Educação, neste contexto, assume uma posição estratégica, vista como fundamental para regulação política e social. Nessa perspectiva, se torna importante comentar que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é uma avaliação em larga escala dos cursos de graduação no Brasil, coordenado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2004.

Ele constitui um dos três pilares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que avalia instituições, cursos e o desempenho dos estudantes. No que concerne ao Sinaes, é importante ressaltar que ele abrange todos os aspectos relacionados aos eixos de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho discente, gestão institucional, corpo docente, instalações e outros (Brasil, 2004). As avaliações em larga escala, são historicamente atreladas ao capitalismo.

Assim, evidencia-se a imposição de modelos educacional com cada vez mais elementos da lógica empresarial, a fim de validar e legitimar as configurações de poder, por meio de notas.

É importante salientar que existem muitas críticas em relação ao ENADE, e dentre elas a realizada por Dias Sobrinho (2010, p. 221):

[...] ao que parece, a centralidade do exame nacional com alto impacto na modelação e na regulação do sistema, como praticado no provão e nas últimas aplicações do Enade, pode estar contribuindo para produzir, no Brasil, uma banalização da educação superior, facilitando a expansão privada com fins quase exclusivamente mercantis, de baixa qualidade pedagógico-científica e de escassos compromissos com a pertinência e a relevância social (Dias Sobrinho, 2010, p. 221).

O autor questiona a centralidade do exame como único indicador de qualidade, negligenciando outros aspectos relevantes da formação e das instituições de ensino superior.

No que se refere a avaliação da aprendizagem no curso de Química, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 109), a seguir, indica que:

Enquanto processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem entende-se que deverá ocorrer de forma contínua e cumulativa, a partir do conhecimento sistematizado, competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno (CPPCQ19).

Como já discutido anteriormente, o PPC é alicerçado na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que tem como seu contexto de influência a BNCC, logo, fundamentada em uma matriz de competências.

Nessa perspectiva, devemos visualizar a Educação como ação mediadora para as práticas sociais; deve estar a serviço das pessoas, da construção de conhecimentos e não de um ensino pautado na mensuração de competências, nesse cenário, avaliar não é tão simples quanto parece, pois, se trata muito mais do que uma, classificação ou nota, se trata de refletir todo o processo educativo.

7.3 Análise e discussão do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, campus São Gabriel

“Eu gostaria de saber o que eles vão fazer! Para puxar-me para fora da janela [...]”
(Carroll, 2011, p. 36).

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unipampa, campus São Gabriel, possui sua última versão em 2023²⁷, dele, após a etapas da ATD, por meio da matriz de análise, emergiram 26 unidades de significado,

²⁷ PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/140/6/PPC%20Ciencias%20Biologicas%20-%20Licenciatura.pdf> Acesso em 09 abr. 2025.

que foram agrupadas, mediante aproximação. Logo, foram então dispostas em um quadro (Figura 34), apresentando os códigos dos excertos, as categorias iniciais que fundamentaram a matriz de análise e as unidades de significado identificadas. Após, as unidades de significado foram agrupadas, originando as categorias emergentes. Subsequentemente, após uma nova etapa de refinamento e aproximação, essas categorias evoluíram para as categorias finais, conforme ilustrado na Figura 32.

Figura 32- Quadro geral do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

(Continua)

CODIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
IEPPCB1 IEPPCB8 APPCB2 APPCB12 APPCB13 IEPPCB9 APPCB14 APPCB3 APPCB8 APPCB10 APPCB11 IPPCB10	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	1) Assistência Estudantil e Apoio Multiprofissional: NuDE atuação e vinculação. (IEPPCB1, IEPPCB8, APPCB2, APPCB12, APPCB13) 8) Atuação Transversal do NInA na Garantia da Participação e Desenvolvimento de Estudantes com Deficiência. (IEPPCB9, APPCB14) 11) Núcleo de Inclusão e Acessibilidade: Apoio Multidisciplinar no Ingresso e Identificação de Necessidades de Discentes com Deficiência. (APPCB3) 14) Apoio e Suporte para Acessibilidade. (APPCB8, APPCB10) 15) Suporte ao estudante: Acessibilidade para o Desenvolvimento. (APPCB11) 22) Apoio e Suporte Acadêmico: Desenvolvimento ao Discente. (IPPCB10)	1) Núcleos de Apoio à Discentes: Atuação do NInA E NuDE na Assistência, Acessibilidade e Desenvolvimento. (1 – 8 – 14) 2) Apoio Multiprofissional e Inclusão: A Atuação do NuDE e do NInA na Garantia da Acessibilidade e Desenvolvimento Discente. (11 - 15 – 22)	1) Núcleos de Apoio à Discentes: Atuação do NInA e do NuDE na Garantia da Acessibilidade e Apoio Multiprofissional e Inclusão.
IEPPCB2 CPPCB1 CPPCB2 CPPCB4 CPPCB5	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	2) Competências na formação docente: a serviço de quem? (IEPPCB2, CPPCB1) 23) PCC: Integrando Formação Humanística e Competências para a Atuação Docente. (CPPCB2) 25) Formação do Biólogo Licenciado: Foco em Competências. (CPPCB4, CPPCB5)	3) A Formação por Competências na Docência e na Licenciatura em Biologia: A Serviço de Quem? (2 – 25) 4) PCC: Integrando Formação Humanística e Competências para a Atuação Docente. (23)	2) A Formação por Competências na Docência e na Licenciatura em Biologia: A Serviço de Quem? 3) PCC: Integrando Formação Humanística e Competências para a Atuação Docente.
IEPPCB3 IEPPCB7 IEPPCB10 IPPCB5 CPPCB3	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	3) A Integração de Temas Transversais no Currículo: Inclusão e Acessibilidade. (IEPPCB3) 7) Instrumentos Avaliativos para Alunos com Deficiência: Legislação e Adaptações Curriculares. (IEPPCB7) 9) Componentes curriculares na perspectiva inclusiva. (IEPPCB10) 19) Educação inclusivo - Inovadora: Flexibilização Curricular. (IPPCB5) 24) Definição e Pactuação das Atividades de Avaliação e Recuperação na Perspectiva inclusiva. (CPPCB3)	5) Currículo e Inclusão: Temas Transversais, Flexibilização e Componentes Curriculares na Perspectiva da Acessibilidade. (3 - 9 – 19) 6) Instrumentos Avaliativos Adaptados: Legislação, Pactuação da Avaliação e Recuperação Inclusiva. (7 – 24)	4) Currículo e Inclusão: Temas Transversais, Flexibilização e Componentes Curriculares na Perspectiva da Acessibilidade. 5) Instrumentos Avaliativos Adaptados: Legislação, Pactuação da Avaliação e Recuperação Inclusiva.

(Continuação)

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
IEPPCB4 APPCB4 IEPPCB5 IEPPCB6 APPCB5 APPCB6 APPCB7 APPCB9 APPCB15 APPCB16 APPCB18 APPCB17	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	4) Acessibilidade Metodológica: centralidade na prática docente. (IEPPCB4, APPCB4) 5) Acessibilidade Pedagógica: superação de Barreiras no Ensino-Aprendizagem. (IEPPCB5) 6) Práticas Inclusivas: Acessibilidade em Aulas de Laboratório. (IEPPCB6) 12) Recursos e Técnicas Acessíveis para Todos, seguindo os Princípios do DUA. (APPCB5) 13) Diretrizes Institucionais para a acessibilidade acadêmica. (APPCB6, APPCB7, APPCB9, APPCB15) 16) Acessibilidade arquitetônica: Infraestrutura Acessível. (APPCB16, APPCB18) 26) Acessibilidade Arquitetônica e recursos Específicos no Curso de Biologia. (APPCB17)	7) Acessibilidade Pedagógica na Prática Docente Inclusiva: Recursos, Técnicas e Aplicações - DUA e Aulas de Laboratório. (4 – 5 – 6 – 12) 8) Diretrizes Institucionais para a acessibilidade acadêmica. (13) 9) Acessibilidade arquitetônica: Infraestrutura Acessível. (16) 10) Acessibilidade Arquitetônica e recursos Específicos no Curso de Biologia. (26)	6) Acessibilidade Pedagógica na Prática Docente Inclusiva: Recursos, Técnicas e Aplicações - DUA e Aulas de Laboratório. (4 – 5 – 6 – 12) 7) Acessibilidade Acadêmica: Diretrizes Institucionais, Infraestrutura e Recursos Específicos no Curso de Biologia. (13 – 16 – 26)
APPCB1 IPPCB1 IPPCB2 IPPCB3	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	10) Pilares da Instituição: Valores institucionais. (APPCB1, IPPCB1) 17) Princípios do Ensino na UNIPAMPA: Equidade, Inovação, Extensão e Pesquisa no Ensino para uma formação cidadã. (IPPCB2, IPPCB3)	11) Valores e Princípios do Ensino da UNIPAMPA: Pilares para a Formação Cidadã (Equidade, Inovação, Extensão e Pesquisa) (10 – 17)	8) Valores e Princípios do Ensino da UNIPAMPA: Pilares para a Formação Cidadã (Equidade, Inovação, Extensão e Pesquisa) (10 – 17)
IPPCB4 IPPCB6 IPPCB7 IPPCB8 IPPCB9	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	18) Atuação Estratégica e Inovação na Formação em Ciências Biológicas. (IPPCB4) 20) Inovação Pedagógica e a Valorização de Saberes Diversos. (IPPCB6) 21) Metodologias Ativas, Inovação Pedagógica e Tecnologia em cursos de Licenciatura. (IPPCB7, IPPCB7, IPPCB8, IPPCB9)	18) Atuação Estratégica e Inovação na Formação em Ciências Biológicas. (IPPCB4) 21) Metodologias Ativas, Inovação Pedagógica e Tecnologia em cursos de Licenciatura. (IPPCB7, IPPCB7, IPPCB8, IPPCB9)	9) Inovação Pedagógica na Formação em Ciências Biológicas: Metodologias Ativas, Tecnologia e Valorização de Saberes diversos.

Fonte: autora (2025).

Após a conclusão dessa etapa de categorização final, os metatextos que se seguem foram redigidos.

7.3.1 Núcleos de Apoio a Discentes: atuação do NInA e do NuDE na garantia da Acessibilidade e Apoio Multiprofissional e Inclusão.

A garantia de um ambiente acadêmico acolhedor e equitativo para todos/as os/as estudantes, especialmente aqueles/as com deficiência ou em situação de vulnerabilidade, é um desafio central para as instituições de Ensino Superior. Nesse contexto, os núcleos de apoio ao discente desempenham um importante papel na articulação de ações e serviços que promovam a acessibilidade, o suporte multiprofissional e a inclusão. Nesse sentido, compreendemos a relevância da

atuação específica do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), e as funções complementares e integradas na UNIPAMPA, com o objetivo de assegurar a permanência, o desenvolvimento acadêmico e a plena participação de todos/as os/as estudantes no ensino superior.

Nesse contexto, no que tange à Estrutura e Integração dos Núcleos de Apoio, tanto o NInA quanto o NuDE são setores vinculados à estrutura da UNIPAMPA, com atuação coordenada e integrada com outras instâncias como a Coordenação Acadêmica, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) (e a partir de 2024, a Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão - PROCADI), o que reflete a articulação de uma abordagem institucional para a inclusão, conforme apontam Ferrari e Sekkel (2007) ao discutirem a educação inclusiva no ensino superior como um novo desafio que demanda a articulação de diferentes setores da universidade, como pode ser verificado no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 36-37), a seguir:

O Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE) é um outro setor vinculado à Coordenação Acadêmica, responsável pela execução da política de assistência estudantil e pelo apoio pedagógico e psicossocial no âmbito do Campus, de forma integrada com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), com a Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) e com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA). A atuação da equipe multiprofissional do NuDE visa contribuir com a adaptação e a integração no contexto universitário, com a promoção do acesso aos direitos e com o enfrentamento da evasão e da retenção acadêmicas. a) Atendimento aos estudantes por demanda espontânea ou por indicação docente, o que pode acarretar em encaminhamento à rede socioassistencial do município, orientação de participação em programas de bolsas/auxílios da instituição e/ou programas de apoio pedagógico e psicossocial, etc; b) Acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais por meio da interface NInA; c) Avaliação periódica dos beneficiários do Plano de Permanência (nas modalidades acadêmica e socioeconômica) para aferição do atendimento aos critérios para manutenção dos benefícios; d) Ações de recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes; e) Colaboração com a execução das ações de saúde, cultura, esporte e lazer; f) Apoio pedagógico aos discentes que solicitarem e assessoria aos docentes do campus na área do desenvolvimento pedagógico educacional, visando à qualidade do trabalho pedagógico de maneira abrangente (IEPPCB1).

O NuDE, conforme explicitado no excerto IEPPCB1, possui uma equipe multiprofissional (Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social e Técnico em Assuntos

Educacionais), cuja composição pode variar conforme as demandas específicas do campus. Demonstra uma tentativa de oferecer um suporte diversificado e adaptado às necessidades específicas dos/as estudantes, ecoando a importância de equipes multidisciplinares no apoio à inclusão, conforme defendido por Glat e Bueno (2007) e estabelecido por meio do excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 93), a seguir:

De acordo com o Art. 3º da Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 239, de 25 de abril de 2019, o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE) contempla uma equipe multiprofissional constituída por Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais, sendo que o número de servidores e a composição podem variar de acordo com as especificidades e demandas do câmpus, a fim de garantir a execução e articulação das ações de acessibilidade e inclusão, das atividades de cultura, lazer e esporte, das ações de acompanhamento aos cotistas, das políticas de ações afirmativas e dos demais projetos (IEPPCB8).

Conforme podemos verificar no excerto IEPPCB8, essa equipe é responsável pela execução da política de assistência estudantil e pelo apoio pedagógico e psicossocial. Bonfim (2020, P. 76) esclarece que:

[...] a Equipe Multiprofissional deve manter e respeitar a identidade de cada profissional, entretanto, não se restringir a isso, como num isolamento profissional-setorial, mas superar as paredes divisórias no intuito de partilhar os problemas e necessidades para contribuir de maneira significativa à Formação Humana Integral (Bonfim, 2020, p. 76).

Bonfim (2020) pontua, ainda, que as equipes multiprofissionais precisam avançar em suas organizações de trabalho coletivo, transcendendo as declarações em documentos para implementar uma nova dinâmica de atuação. As autoras Silva e Aquino (2023) afirmam que o fortalecimento do trabalho em equipe se constrói por meio da organização institucional, com espaços e horários dedicados à formação e encontros com o intuito de discutir e planejar estratégias que atendam às demandas da instituição. Nesse contexto, podemos presumir o quanto é importante o trabalho dos núcleos de apoio da instituição, ao se tornar um espaço/tempo de discussão, reflexão, colaboração e organização da prática profissional coletiva em prol dos estudantes e da construção do conhecimento. Contudo, não se esgota essa análise, em razão dos muitos benefícios que podem ser possibilitados junto aos/as profissionais da equipe multiprofissional, uma vez que, cada estudante, cada dificuldade, cada caso é um; logo, não existe uma receita de sucesso, trata-se de

um caminho a ser construído e pensado nesse processo de implementação do trabalho multiprofissional na educação superior.

No que se refere à atuação multiprofissional do NuDE, **envolvendo** o seu papel no apoio aos discentes, incluindo atendimento psicossocial, orientação sobre bolsas e acompanhamento do Plano de Permanência, como pode ser visto no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 93 - 94), a seguir:

O NuDE realiza as seguintes atividades: (i) acolhimento e acompanhamento dos estudantes ingressantes; (ii) atendimento de alunos com dificuldades socioeconômicas emergenciais; (iii) seleção de alunos para o programa de apoio à instalação estudantil; (iii) seleção para o programa de bolsa permanência, que consiste na concessão de bolsas aos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O Plano de Permanência tem como finalidades: favorecer a permanência dos estudantes na universidade, até a conclusão do respectivo curso, bem como evitar a evasão e o desempenho acadêmico insatisfatório, e reduzir o tempo médio de permanência dos estudantes na graduação (APPCB13).

Nessa perspectiva, Melo e Gonçalves (2013) dialogam sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior, que ressalta a importância de um suporte que vá além das questões pedagógicas, abrangendo também as dimensões socioeconômicas e emocionais. As ações de acolhimento aos ingressantes também são fundamentais para a adaptação ao ensino superior.

Quanto ao papel central do NInA na Acessibilidade e Inclusão, podemos averiguar que a função primordial do NInA na eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação está ilustrado no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 94), a seguir:

Quanto à Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade, esta é fomentada e articulada institucionalmente, de forma transversal, por meio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), vinculado à Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão (ADAFI). É papel do NInA, em articulação com as demais unidades da universidade, “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Decreto nº 7.691/2011) (IEPPCB9).

Ressaltamos a articulação do que se estabelece no excerto IEPPCB9 com o Decreto nº 7.691/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento

educacional especializado e dá outras providências, que também se alinha com a definição de acessibilidade de Sasaki (2009), que a compreende como a condição para a participação plena e autônoma das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo a Educação. A transversalidade da atuação do NInA, vinculado à ADAFI, demonstra uma tentativa de institucionalizar a acessibilidade como um princípio fundamental da universidade.

No que tange ao apoio específico a discentes com deficiência, o processo de ingresso se estabelece via ações afirmativas, como podemos ler no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 41), a seguir:

O discente com deficiência que ingressar na UNIPAMPA, por meio de ações afirmativas, de acordo com a Resolução CONSUNI 328/2021, passará por uma entrevista, no ato de confirmação da vaga, com a finalidade de identificar as tecnologias assistivas necessárias às suas atividades acadêmicas. Após o ingresso do discente com deficiência, a UNIPAMPA deverá nomear uma equipe multidisciplinar para realização de avaliação biopsicossocial. Os discentes que não tenham ingressado por ações afirmativas ou que não tenham informado a demanda por acessibilidade pedagógica, no momento do ingresso na instituição, poderão fazê-lo a qualquer tempo, mediante solicitação junto à interface do NInA (APPCB3).

Dessa forma, podemos observar que a entrevista e a avaliação biopsicossocial são realizadas com o intuito de identificar as singularidades e necessidades dos/as discentes e assim implementar as tecnologias assistivas, bem como os recursos necessários e adequados no seu processo de construção do conhecimento (Diniz, 2007).

O excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 88), a seguir, apresenta os recursos que podem ser implementados:

O curso procurará garantir, com apoio institucional, recursos acessíveis, tais como: prova ampliada, prova em Braille, Soroban, LIBRAS tátil, auxílio de leitor, tradução/interpretação em LIBRAS, auxílio para transcrição, fácil acesso, apoio para orientação e mobilidade, audiodescrição, comunicação alternativa, bem como todo o tipo de recurso que reduza as barreiras de acessibilidade (APPCB8).

A busca por garantir recursos acessíveis como visualizamos no excerto APPCB8 e a colaboração entre NInA, NuDE e professores/as nas aulas práticas, expresso no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 89) na sequência, são fundamentais para

a promoção da equidade e da participação plena, conforme preconizam as diretrizes da educação inclusiva.

Para os discentes com déficit cognitivo e discentes com deficiência múltipla poderá ser conferida certificação específica, a partir das habilidades desenvolvidas e aprendizagens construídas com base na avaliação dos pareceres do percurso formativo flexível. Nos componentes curriculares que tenham aulas práticas e/ou de laboratório, os professores deverão, juntamente com a interface do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUDE), decidir, se possível, sobre as adaptações necessárias, tendo em vista as particularidades de cada discente (APPCB10).

Ao analisarmos o excerto APPCB10, legitimamos o compromisso da UNIPAMPA em oferecer um percurso formativo mais inclusivo para discentes com deficiência e necessidades educacionais específicas, ao sinalizar o reconhecimento da singularidade por meio de uma certificação específica e as adaptações individualizadas, ao considerar esses/as estudantes podem ter um desenvolvimento e aprendizagem diferentes dos/as demais, ao ser ofertada a flexibilidade curricular que indica uma abertura no processo ensino-aprendizagem às necessidades individuais.

Ao propiciar a colaboração institucional, mediante a interface NInA e NuDE, bem como os/as professores/as, é fundamental para garantir um suporte abrangente e especializado e também pela busca por acessibilidade, ao ter como foco as adaptações em aulas práticas, visando garantir que esses espaços de aprendizagem sejam acessíveis a todos/as os/as estudantes.

No tocante das ações integradas para o apoio ao/à discente, o conjunto de ações que visam o acolhimento, a permanência, a acessibilidade metodológica e instrumental, o apoio psicopedagógico e a promoção da participação, apresentam - se no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 93), a seguir:

O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e promove outras ações exitosas e inovadoras (APPCB11).

O excerto APPCB11 demonstra uma abordagem holística para o apoio ao discente, que reconhece as múltiplas dimensões envolvidas no processo inclusivo acadêmico. Essa perspectiva se alinha com a importância de um acompanhamento pedagógico individualizado e sensível às necessidades dos/as estudantes (André, 2005).

7.3.2 A Formação por Competências na Docência e na Licenciatura em Biologia: a serviço de quem?

A emergência da abordagem por competências como um dos pilares da formação docente e dos currículos de licenciatura tem gerado intensos debates no campo da educação como já evidenciado neste estudo. Logo, precisamos analisar criticamente a implementação da formação por competências na Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIPAMPA, com o objetivo de questionar a sua finalidade.

Nesse sentido, o perfil do egresso e a formação por competências podem ser conhecidos pelo excerto do PPC (UNIPAMPA, 2023, p. 53 - 56), a seguir:

O acadêmico do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da UNIPAMPA deve desenvolver as seguintes competências e habilidades para alcançar o perfil do egresso proposto:

- pautar-se por princípios da ética democrática: **responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;**
- **reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero etc.** que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;
- atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento;
- portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental;
- utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área;
- entender o processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas referente a conceitos/princípios/teorias;
- estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade;

- aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos;
- utilizar os conhecimentos das Ciências Biológicas para compreender e transformar o contexto sociopolítico e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;
- desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, **preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação**;
- orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, **com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade**;
- atuar multi e interdisciplinarmente, **interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo**;
- avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos;
- comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma **postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas**, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional (CPPCB1) (grifos nossos).

No que se refere à lista de competências do/a egresso/a da Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIPAMPA, expressa no excerto CPPCB1, por meio de uma visão ampla, possui brechas discursivas que abrangem a formação integral de futuros/as docentes. A forte ênfase em valores éticos e sociais, a conexão entre ciência, sociedade e educação, e a valorização da pesquisa são pontos extremamente positivos. No entanto, no que se refere à transformação social, a diversidade e a inclusão necessitam de uma explicitação mais detalhada, a fim de enriquecer ainda mais o perfil do/a egresso/a e fortalecer o trajeto formativo. A reflexão contínua sobre como esses pontos serão desenvolvidos e avaliados ao longo do curso também se torna importante compreender, pois, é essencial para garantir que a formação atenda, de forma eficaz, às diversas demandas da sociedade e da educação básica e não somente o mundo do trabalho.

Dito isso, verificamos que o extenso rol de competências e habilidades, detalhado no excerto CPPCB1, reflete o intuito de formar um/a profissional extremamente articulado/a com a visão de os "quatro pilares da educação" propostos por Delors *et al.* (1998) no relatório para a UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. No entanto, o excerto CPPCB1

recai prioritariamente no "aprender a fazer" a serviço do mercado, contudo, destacamos a presença de outros elementos que podem ser vistos como brechas discursivas, possibilitando subverter para uma Educação inclusivo-inovadora emancipatória e voltada ao desenvolvimento do/a estudante e não somente a mão de obra para o mercado de trabalho.

No que diz respeito à formação docente, por meio das competências, evidenciamos possibilidade de a lógica das competências priorizar uma formação técnica em detrimento de uma formação que promova a autonomia intelectual e o engajamento crítico dos/as futuros/as professores/as. Essa perspectiva das competências diverge do que defendemos neste estudo, pois compreendemos que a formação deve contemplar a "postura como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos", ou seja, o foco seja a construção da identidade profissional do/a professor/a. Nessa perspectiva, alinhamo-nos a Zeichner (1993), que em seus trabalhos sobre a formação de professores/as reflexivos, argumenta que a formação docente deve ir além do desenvolvimento de habilidades técnicas, incentivando a reflexão crítica sobre a prática e o engajamento com as questões sociais e políticas da educação.

No que tange aos componentes curriculares e à construção da identidade docente, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, identificamos a componente curricular "Introdução à Formação do Biólogo Licenciado" apresentada no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 97), a seguir:

Componente Curricular: Introdução a Formação do Biólogo Licenciado

Carga horária total: 30 h

Carga horária teórica: 15 h

Carga horária de Prática como Componente Curricular: 15 h

EMENTA

Projeto institucional da Unipampa. Estrutura e funcionamento da instituição e do Câmpus são Gabriel. Aspectos estruturais e pedagógicos do curso de ciências biológicas - licenciatura. Áreas de atuação do biólogo licenciado. Leitura e produção de textos e trabalhos científicos: resenhas, resumos, ensaios teóricos, relatórios, artigos. Escola: espaço de atuação do licenciado.

OBJETIVO GERAL Compreender o funcionamento da Instituição e do Curso, bem como a sua futura área de atuação profissional, reconhecendo o espaço escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer a estrutura e funcionamento da Instituição, suas normas e processos;

Reconhecer o funcionamento do Curso, suas áreas de atuação e estrutura disponíveis;

Desenvolver competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;
Reconhecer a escola como espaço de atuação do licenciado, compreendendo sua estrutura e funcionamento (CPPCB4).

No excerto CPPCB4, visualizamos a ementa da componente curricular “Introdução à Formação do Biólogo Licenciado” que se relaciona ao próximo excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 106) que também apresenta uma componente curricular denominada “Evolução do Pensamento Científico”, a seguir:

Componente Curricular: Evolução do Pensamento Científico

Carga horária total: 30 h

Carga horária teórica: 25 h

Carga horária de extensão: 5 h

EMENTA

História, filosofia e sociologia das ciências em geral e das ciências biológicas em particular. Questões filosóficas relevantes na atualidade, relacionadas às ciências biológicas. Atividade extensionista na área do componente curricular.

OBJETIVO GERAL Conhecer os fundamentos básicos relativos à História, filosofia e sociologia das ciências em geral e das ciências biológicas em particular, estimulando o desenvolvimento de competências específicas importantes para bacharéis e licenciados, tais como: o conhecimento e a apreciação da ciência que ensinam e desenvolvem; e um conjunto de teorias ou visões metodológicas e de pesquisa que possam orientar suas atividades acadêmicas e profissionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender a natureza da ciência, suas possibilidades e limitações, a influência dos contextos sociais, culturais e políticos sobre o desenvolvimento e prática científica.

Desenvolver a crítica através de uma complementação curricular concernente a ética e a história e filosofia das ciências; bem como, as implicações no âmbito das relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Percorrer historicamente e de modo crítico alguns temas fundamentais e outros atuais dentro do escopo da epistemologia das ciências e da filosofia da biologia.

Atuar como agentes disseminadores na comunidade sobre a natureza da ciência, suas possibilidades e limitações, ética, história e filosofia (CPPCB5).

Os excertos acima trazem a apresentação dos componentes curriculares "Introdução à Formação do Biólogo Licenciado" (CPPCB4) e "Evolução do Pensamento Científico" (CPPCB5) que podem ser relacionadas à discussão de Shulman (1986, 1987) sobre o "conhecimento pedagógico do conteúdo". O referido autor argumenta que a formação de professores/as requer a integração do

conhecimento específico com o conhecimento pedagógico, ou seja, a capacidade de transformar o conhecimento especializado em formas compreensíveis para os/as estudantes. Essa perspectiva implica que a formação inicial deve fornecer as bases para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, mas o aprimoramento ocorre continuamente na prática docente, por meio da articulação entre teoria-prática, preparando os/as futuros/as professores não apenas para dominar o conteúdo biológico, mas também para possibilitar o seu desenvolvimento de forma crítica e engajada (Pimenta, 1995).

A respeito do questionamento “a serviço de quem?”, já discutido nesse estudo, evidenciamos as competências instauradas pela BNC-FI, herdadas da BNCC articuladas na formação para o mercado, contudo, também identificamos as brechas discursivas no texto com formação para a cidadania crítica. Dessa forma, a ausência, no PPC, de um destaque explícito sobre a articulação do conhecimento biológico com as questões sociais, com a diversidade, com a Educação Inclusiva, possibilita a preocupação sobre o risco de uma formação tecnicista. O que defendemos é uma formação sólida com articulação para o desenvolvimento de professores/as reflexivos/as e críticos/as, que se alinha com a pedagogia de Freire (1996) e em prol de uma Educação problematizadora, que estimule a reflexão crítica, o diálogo e a ação transformadora na realidade. A pergunta “a serviço de quem?” remete à necessidade de uma formação docente que não esteja a serviço apenas do mercado, mas sim da construção de cidadãos/ãs conscientes, críticos/as e capazes de intervir na sociedade de forma ética e responsável.

7.3.3 Prática como componente curricular: integrando formação humanística e competências para a atuação docente

No cenário da formação de professores/as, emerge a crescente compreensão de que a atuação docente demanda uma articulação intrínseca entre uma base humanística e a complexidade dos desafios educacionais, que exige dos/as docentes não apenas o conhecimento técnico e científico, mas também a compreensão da dimensão humana no processo ensino-aprendizagem, a fim de atuar de forma ética, crítica, inclusiva, inovadora com as realidades sociais, culturais, levando em conta as necessidades dos/as estudantes.

Nesse contexto, emerge a necessidade de compreendermos o conceito e a função da Prática como Componente Curricular (PCC) como um espaço privilegiado para a integração da formação humanística e o desenvolvimento de práticas essenciais para a atuação docente, explorando seu papel como eixo transversal no currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Dessa forma, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 76), a seguir:

Assim, são consideradas PCC as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos a partir de atividades que configuram projetos individualizados de aprendizagem. Os componentes curriculares com carga horária de PCC caracterizam-se como eixo transversal na matriz curricular, abrangendo aspectos da formação humanística prevista no perfil do egresso, o desenvolvimento de competências acadêmicas e desenvolvimento da competência profissional - formação docente para atuação na Educação Básica, de forma interligada. Os componentes curriculares – Terra e Universo; Matéria e Energia; Vida e evolução I: saúde e sexualidade; Vida e evolução II: genética e evolução; Vida e evolução III: biodiversidade e ecologia – foram propostos com o intuito de contemplar as unidades temáticas de Ciências da Natureza propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CPPCB2).

No excerto CPPCB2 podemos observar que as Práticas como Componentes Curriculares (PCC), no currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIPAMPA, se estruturam como eixo transversal e como se articulam com o perfil do egresso e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto à natureza e à função das PCC como projetos individualizados de aprendizagem, pode ser verificado no excerto CPPCB2, que se apresenta em consonância com as ideias de Pimenta (2010), ao ser enfatizada a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. A referida autora argumenta que a reflexão sobre a prática à luz da teoria e vice-versa é fundamental para a construção do saber pedagógico, ou seja, o conhecimento profissional se desenvolve na ação e por meio da reflexão sobre essa ação. Projetos individualizados podem proporcionar um espaço para que os/as futuros/as licenciados/as investiguem, experimentem e reflitam sobre sua própria aprendizagem e sobre os desafios da futura prática docente.

No que tange à transversalidade das PCC na Matriz Curricular, podemos observar que a natureza transversal permeia todo o percurso formativo e estabelece conexões entre diferentes áreas do conhecimento, como pode ser visualizado a seguir:

Nesta proposta de PCC, previu-se que os acadêmicos planejassem e desenvolvessem projetos individualizados de aprendizagem, com caráter investigativo e transversal aos componentes curriculares do campo específico ou pedagógico, buscando interligar a formação humanista e cidadã com a formação específica em Ciências Biológicas, tendo a tutoria de um docente do curso (UNIPAMPA, 2023, p. 32-33).

O caráter transversal dialoga com o conceito de interdisciplinaridade defendido por Fazenda (1994). A autora enfatiza que a interdisciplinaridade busca superar a fragmentação do conhecimento, promovendo a articulação de saberes de diferentes componentes curriculares em torno de um objeto de estudo comum. As PCC, ao integrarem a formação humanística, podem se constituir como um espaço privilegiado para a vivência da interdisciplinaridade na formação do/a professor/a de Biologia.

Em relação à Integração da Formação Humanística e das Competências Docentes, a proposta presente nas PCC, contemplada no excerto CPPCB2, reflete a complexidade da formação de professores/as, que não se limita ao domínio de conteúdos e técnicas pedagógicas, mas também envolve a formação de um ser humano ético, crítico, inclusivo, inovador e transformador socialmente.

Essa perspectiva se alinha com o pensamento de Morin (2000) sobre a necessidade de um pensamento complexo e de uma formação que considere a multidimensionalidade do ser humano e a interconexão dos saberes. A formação humanística, nesse contexto, é fundamental para desenvolver a consciência crítica e a responsabilidade social dos/as futuros/as docentes.

No que se refere à Articulação com as Unidades Temáticas da BNCC, demonstra alinhamento com Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabelece as normativas regulatórias em alinhar a formação inicial com as demandas estabelecidas na BNCC. Essa intencionalidade deixa claro um ensino voltado às competências que implica na homogeneização e perda de autonomia, ou seja, a imposição de um currículo pode ocasionar a homogeneização, restringindo a autonomia das instituições formadoras e dos próprios professores/as em construir currículos contextualizados e relevantes para as especificidades regionais e locais. A mera declaração de alinhamento com as Unidades Temáticas da BNCC não garante que essa articulação seja feita de forma crítica e reflexiva, considerando as particularidades do ensino de Ciências Biológicas (Lopes, 2018).

Outro ponto a ser observado se refere à Ênfase em Competências e o Esvaziamento do Conteúdo, pois de acordo com Malanchen e Santos (2020), a excessiva ênfase em competências corre o risco de esvaziar a profundidade do conhecimento específico necessário para a atuação docente. No caso da Licenciatura em Ciências Biológicas, é fundamental que o alinhamento com a BNCC não se traduza em uma formação superficial nos conteúdos biológicos essenciais, comprometendo a capacidade do/a futuro/a professor/a de ensinar com rigor e profundidade.

7.3.4 Currículo e Inclusão: Temas Transversais, Flexibilização e Componentes Curriculares na Perspectiva da Acessibilidade

A crescente conscientização sobre a diversidade dos/as estudantes e a defesa de uma educação inclusivo-inovadora demandam uma reconfiguração das práticas pedagógicas e, fundamentalmente, do próprio currículo. A garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os/as estudantes, independentemente de suas características e necessidades, implica um olhar atento para a forma como o conhecimento é organizado, apresentado e mediado. Neste contexto, emerge a necessidade de conhecer a proposta curricular e inclusiva e como as acessibilidades, os temas transversais, a flexibilização curricular se articulam, com o intuito de construir um currículo que considere a diversidade dos/as estudantes e que promova a equidade no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 60), a seguir, traz a abordagem dos temas transversais:

A abordagem dos temas transversais como educação ambiental; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, perpassam diversos componentes curriculares. No entanto, encontram-se de forma explícita no componente curricular Biologia e Sociedade, bem como em projetos de ensino, pesquisa e extensão propostos pelos docentes do curso. A educação ambiental e sua interface com a Educação Básica é trabalhada no componente curricular Vida e Evolução III: Biodiversidade e Ecologia. Em relação à temática da educação das relações étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a

UNIPAMPA realiza ações por meio da Assessoria de Diversidade, Inclusão e Ações Afirmativas (ADAFI) e pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) (IEPPCB3).

A abordagem dos temas transversais (educação ambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais) permeando o currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas, conforme o excerto IEPPCB3, reflete uma preocupação com a relevância social da formação, alinhada com a perspectiva de Sacristán e Pérez Gómez (1998) sobre o currículo como práxis. Para esses autores, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma construção social que deve incorporar as questões relevantes da sociedade. A explicitação desses temas em componentes como Biologia e Sociedade demonstra uma intencionalidade de formar professores/as conscientes de seu papel na promoção de valores inclusivos e no enfrentamento de desigualdades.

No que se refere à proposta de Flexibilização Curricular como estratégia para a acessibilidade, evidenciamos como princípio metodológico no PDI da UNIPAMPA, como podemos visualizar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 61), a seguir:

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 – 2023) propõe a flexibilização curricular e a oferta diversificada de atividades complementares como princípio metodológico, com a finalidade de incentivar a autonomia do estudante, através do desenvolvimento de ações que deverão promover o uso de recursos inovadores, na possibilidade de criar diferentes desenhos de matriz curricular, superando a perspectiva disciplinar dos conteúdos (IPPPCB5).

O excerto IPPPCB5 converge com as ideias de Coll e Zabala (2002) sobre a importância de um currículo adaptável às necessidades individuais dos/as estudantes. A flexibilidade curricular permite a criação de diferentes percursos formativos, o uso de recursos pedagógicos inovadores e a superação de um currículo rígido, o que pode facilitar o acesso e a participação de estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Em relação aos Componentes Curriculares específicos para a Educação Inclusiva, a oferta de "Tópicos Especiais em Educação Inclusiva" pode ser visualizada no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 142) a seguir:

Componente Curricular: Tópicos Especiais em Educação Inclusiva

Carga horária total: 30 h

Carga horária de Prática como Componente Curricular: 15 h

Carga horária de extensão: 15 h

EMENTA

A educação inclusiva no contexto socioeconômico e político brasileiro. Fundamentos da educação inclusiva. Abrangência e pressupostos legais da educação inclusiva. Caracterização da pessoa com necessidades educacionais especiais. O papel social da educação inclusiva. Atividade extensionista na área de educação inclusiva.

OBJETIVO GERAL

Ao final do componente o discente é capaz de ter compreensão dos fundamentos, princípios e objetivos da Educação Inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer e identificar as políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial numa perspectiva inclusiva;

Reconhecer os principais entraves para a efetivação de políticas públicas de inclusão na área educacional brasileira;

Identificar o perfil necessário para a atuação do educador na diversidade visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;

Avaliar as implicações do processo de inclusão do aluno com necessidades especiais na escola regular e na comunidade;

Discutir o papel social da educação inclusiva;

Analisar como a inclusão de alunos com deficiência está sendo realizada no município de São Gabriel e realizar ações com a comunidade (IEPPCB10).

O excerto IEPPCB10 explicita o compromisso da Instituição com a formação de professores/as com conhecimentos para atuarem em contextos inclusivos. A ementa e os objetivos do componente abordam os fundamentos, as políticas e as práticas da educação inclusiva, alinhando-se com o Índice de Inclusão proposto por Booth e Ainscow (2002), que enfatiza a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que respondam à diversidade dos/as estudantes e promovam a participação de todos/as.

No que tange à articulação entre Temas Transversais, Flexibilização e Componentes específicos sobre inclusão se torna essencial para a construção de um currículo inclusivo que considere a diversidade cultural e as necessidades específicas dos/as estudantes. Nesse sentido, refletir sobre currículo e diversidade é fundamental, pois o ambiente escolar é intrinsecamente plural, reunindo indivíduos

com distintas linguagens, saberes, valores, experiências e formas de interpretar o mundo (Arroyo, 2011).

7.3.5 Instrumentos Avaliativos Adaptados: Legislação, Pactuação da Avaliação e Recuperação Inclusiva

A avaliação da aprendizagem no contexto de uma Educação inclusivo-inovadora, transcende a mensuração do conhecimento, ao se configurar como um processo complexo que considera a singularidade de cada estudante. Para garantir a equidade e o sucesso de todos/as, torna-se imperativo repensar as práticas avaliativas, incorporando instrumentos adaptados às necessidades específicas, promovendo a transparência através da pactuação e implementando estratégias de recuperação que atendam às diferentes trajetórias de aprendizagem. Nesse sentido, esse metatexto evidencia os achados sobre as diretrizes e práticas avaliativas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Nessa perspectiva, o excerto (UNIPAMPA, 2023. p. 91-92) salienta a previsão de instrumentos avaliativos inclusivos, em conformidade com a legislação e as orientações institucionais, como pode ser observado, a seguir:

Salienta-se que estão previstos a disponibilização de instrumentos avaliativos inclusivos, conforme legislação e orientações institucionais, que considere as adaptações metodológicas e de conteúdo estabelecidas no currículo dos alunos com deficiência, considerando as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem. Quando for pertinente ao processo de ensino e aprendizagem, as atividades de avaliação propostas neste plano poderão ser alteradas pelo docente (IEPPCB7).

O excerto IEPPCB7 reflete como o curso se organiza a fim de ofertar uma avaliação inclusiva, por meio do reconhecimento dos direitos de aprendizagem dos estudantes com deficiência, conforme preconiza a legislação brasileira (Mendes, 2010). A adaptação metodológica e de conteúdo na avaliação, considerando as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem, é um princípio essencial para garantir uma avaliação justa e equitativa.

Em relação à pactuação da avaliação e a autonomia docente, pode ser verificado no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 92), a seguir:

Conforme a Resolução nº 29 da UNIPAMPA (UNIPAMPA, 2011), as avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, de forma processual, contínua e cumulativa, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. O Art. 61 da Resolução nº 29/2011 assegura a realização de atividades de recuperação de ensino, em uma perspectiva de avaliação contínua e diagnóstica, sendo que essas atividades devem ser oferecidas ao longo do semestre, conforme o respectivo Plano de Ensino (UNIPAMPA, 2011). A avaliação diagnóstica realizada de forma contínua pode empregar estratégias como atendimento individualizado ao aluno, monitorias voluntárias ou remuneradas, atividades extraclasse, além de atividades práticas. O docente poderá realizar a avaliação formativa, a qual é uma prática de avaliação contínua, que objetiva fornecer feedback ao discente, a fim de ajustar o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do semestre. Outra forma de avaliação que o docente pode empregar é a avaliação somativa, a qual pode acontecer no decorrer ou ao final de cada semestre para verificar se os objetivos, as competências e habilidades foram atingidas e desenvolvidas pelos estudantes. Ao docente, reserva-se o direito de definir quais as atividades de avaliação e/ou recuperação serão adotadas, bem como o tempo previsto para a execução delas, que devem ser pactuadas previamente com o discente no momento da apresentação e discussão do plano de ensino (CPPCB3).

Podemos verificar que o excerto CPPCB3 menciona a pactuação das atividades de avaliação e recuperação com os/as discentes, conferindo autonomia ao docente na definição das estratégias, demonstrando que uma avaliação formativa envolve a participação ativa dos/as estudantes. A pactuação promove a transparência, o engajamento e a compreensão dos critérios de avaliação, elementos cruciais para o sucesso do processo educativo (Allal, 2007), mediante a avaliação formativa como um processo de regulação da aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação pode ser compreendida como um meio de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos/as estudantes.

Nesse entendimento, Hoffmann (2014, p. 53) esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2014, p. 53).

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem nesses moldes é defendida por Luckesi (1995) como um ato amoroso, como um ato de acolhimento e inclusão. Longe de ser um mero instrumento de seleção ao final do processo de aprendizagem, ela reside no cerne do ato educativo, impulsionando o aprender, o formar-se e o construir-se do sujeito. É a avaliação que garante a efetividade do processo de aprendizagem, tornando o/a estudante protagonista na sua própria jornada de desenvolvimento.

No que tange à perspectiva inclusiva da recuperação, caracterizada pela sua natureza contínua e diagnóstica, como descrito no excerto CPPCB3; com isso, converge com os estudos de Perrenoud (1999), que relata sobre a importância da avaliação formativa e da diferenciação pedagógica para atender à diversidade dos/as estudantes. A identificação precoce das dificuldades e a oferta de suporte e atividades diversificadas, ao longo do semestre, são estratégias essenciais para evitar a retenção e promover a aprendizagem de forma inclusiva. Contudo, devemos destacar a falta de especificidade dos instrumentos adaptados, os desafios na implementação da recuperação contínua, conforme ressalta Esteban (2006) que discorre sobre as tensões e os desafios na implementação de práticas avaliativas inclusivas, que, muitas vezes, esbarram na falta de recursos, formação e clareza conceitual.

7.3.6 Acessibilidade Pedagógica na Prática Docente Inclusiva: Recursos, Técnicas e Aplicações - DUA e Aulas de Laboratório

A crescente demanda por práticas educacionais inclusivas impulsiona a reflexão sobre como o ensino pode se tornar acessível a todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características e necessidades. Neste contexto, a acessibilidade pedagógica emerge como um pilar fundamental, referindo-se à

eliminação de barreiras nas metodologias e técnicas de ensino. Logo, emerge a necessidade de visualizarmos como se mostra a acessibilidade pedagógica no âmbito da prática docente inclusiva na Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIPAMPA, e assim, compreendermos por meio das teorias da inclusão (Mantoan, 2003; Stainback & Stainback, 1999), e o apoio institucional se materializam na eliminação de barreiras à aprendizagem e na promoção da participação de todos/as os/as estudantes.

Em relação aos Recursos e Técnicas para a Diversificação Curricular e a Flexibilização, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 87) estabelece que:

É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos (APPCB4).

O excerto APPCB4 ilustra a acessibilidade metodológica por meio da promoção da diversificação curricular, da flexibilização do tempo e da utilização de recursos que viabilizem a aprendizagem de estudantes com deficiência. Esses exemplos concretos de recursos como pranchas de comunicação, textos ampliados, softwares e leitores de tela refletem a importância da diferenciação pedagógica, um dos conceitos explorados por Carvalho (2019). A autora anuncia que a diferenciação envolve adaptar o conteúdo, o processo, os produtos e o ambiente de aprendizagem às necessidades individuais dos/as discentes, garantindo que todos/as tenham oportunidades de aprender de forma eficaz.

No que se refere à eliminação de barreiras no processo ensino-aprendizagem, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 87-88) que esclarece:

A acessibilidade pedagógica de que trata esta resolução, conforme o capítulo II, refere-se à eliminação de barreiras vislumbradas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente por meio de: I - adaptações razoáveis: são consideradas, na perspectiva do aluno, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que pessoa com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; II - garantia de recursos de tecnologia

assistiva ou ajuda técnica compreendidos como: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. III - reconhecimento da LIBRAS como língua oficial das pessoas pertencentes às comunidades surdas. IV - o Braille como sistema de escrita utilizado por pessoas com deficiência visual (IEPPCB5).

O excerto IEPPCB5 detalha a acessibilidade pedagógica como a eliminação de barreiras, abrangendo adaptações razoáveis e a garantia de recursos de tecnologia assistiva. Essa abordagem se conecta com o Índice de Inclusão de Booth e Ainscow (2002), que enfatiza a importância de identificar e remover barreiras à participação e à aprendizagem em todas as dimensões da escola.

A resolução da UNIPAMPA, ao reconhecer a LIBRAS e o Braille, demonstra uma preocupação em garantir a acessibilidade comunicacional e informacional, elementos fundamentais para a inclusão plena, conforme defendido por autores como Perlin (2010) em relação à cultura surda e Souza (2007) sobre a incluir pessoas com deficiência visual.

No que tange às aplicações do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 87) indica que:

Nesse sentido, os recursos (textos físicos e digitais, slides, vídeos, filmes, etc.), bem como as técnicas e procedimentos (dinâmicas interativas, instrumentos avaliativos, apresentação de trabalhos etc.) devem ser concebidos em formatos acessíveis, tendo ou não estudantes com deficiência, seguindo os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Os princípios do DUA são: proporcionar múltiplos meios de envolvimento - estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a formas diversificadas; proporcionar múltiplos meios de representação - apresentar a informação e o conteúdo em diferentes formatos para que todos tenham acesso; proporcionar diversos meios de ação e expressão - permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos (APPCB5).

O excerto APPCB5 introduz os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolvido por Rose e Meyer (2002) no CAST (*Center for Applied Special Technology*). O DUA oferece uma estrutura para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e inclusivos, que se antecipam às

necessidades dos/as discentes, oferecendo múltiplos meios de envolvimento, representação e ação e expressão. Ao adotar o DUA, a UNIPAMPA se alinha com uma perspectiva proativa de acessibilidade, buscando construir um currículo inerentemente acessível a todos/as, em vez de apenas adaptar o que já existe.

No que se refere à acessibilidade pedagógica nas aulas práticas e de laboratório, pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 88), a seguir:

Nos componentes curriculares que tenham aulas práticas e/ou de laboratório, os professores deverão, juntamente com a interface do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUDE), decidir, se possível, sobre as adaptações necessárias, tendo em vista as particularidades de cada discente (IEPPCB6).

Como podemos verificar, o excerto IEPPCB6 destaca a importância da colaboração entre professores/as, NInA e NuDE para adaptar as aulas práticas e de laboratório. Essa necessidade de adaptação em ambientes práticos é ressaltada por Hodson (1998), que discute a importância da experimentação e da investigação no ensino de Ciências, mas também a necessidade de tornar essas atividades acessíveis a todos/as os/as estudantes, considerando suas diferentes necessidades. Adaptações podem envolver o uso de materiais alternativos, o ajuste de procedimentos e a oferta de apoio individualizado.

A busca pela acessibilidade pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIPAMPA, fundamentada na concepção docente inclusivo-inovadora, na diversificação de recursos e técnicas, na eliminação de barreiras e nos princípios do DUA, reflete um compromisso com uma Educação que verdadeiramente considera a diversidade humana.

Essa perspectiva se alinha com Freire (1996) sobre uma educação dialógica e libertadora, que reconhece o/a estudante em sua totalidade e busca construir um processo ensino-aprendizagem que promova a autonomia e a participação de todos/as. A efetivação dessas práticas acessíveis, especialmente em contextos desafiadores como as aulas de laboratório, exigirá um esforço contínuo de formação, reflexão e colaboração por parte de toda a comunidade acadêmica.

7.3.7 Acessibilidade Acadêmica na Licenciatura em Biologia da UNIPAMPA: Diretrizes, Infraestrutura e Recursos para a Inclusão

A garantia de um ambiente de aprendizado equitativo e inclusivo no ensino superior demanda um olhar atento para a acessibilidade em suas múltiplas dimensões. Para além da eliminação de barreiras físicas, a acessibilidade acadêmica abrange as diretrizes pedagógicas, a infraestrutura disponível e a oferta de recursos específicos que possibilitem a plena participação de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas necessidades.

Nesse sentido, a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328/2021, indicada no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 87 - 88), a seguir, orienta:

No âmbito institucional, a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA n. 328/2021 orienta os procedimentos referentes à acessibilidade no âmbito das atividades acadêmicas, científicas e culturais da UNIPAMPA, a instituição de percursos formativos flexíveis para discentes com deficiência e discentes com altas habilidades/superdotação. A acessibilidade pedagógica de que trata esta resolução, conforme o capítulo II, refere-se à eliminação de barreiras vislumbradas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente por meio de:

I - adaptações razoáveis: são consideradas, na perspectiva do aluno, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que pessoa com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

II - garantia de recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica compreendidos como: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

III - reconhecimento da LIBRAS como língua oficial das pessoas pertencentes às comunidades surdas.

IV - o Braille como sistema de escrita utilizado por pessoas com deficiência visual (APPCB6).

No excerto APPCB6, a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328/2021 emerge como um documento central, orientando os procedimentos de acessibilidade nas atividades acadêmicas, científicas e culturais, e instituindo percursos formativos flexíveis para discentes com deficiência e altas habilidades/superdotação. A definição de acessibilidade pedagógica, focada na eliminação de barreiras no processo ensino-aprendizagem por meio de adaptações razoáveis e da garantia de recursos de tecnologia assistiva, corrobora com as colocações de Mantoan (2003)

ao dialogar sobre a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as singularidades dos/as estudantes. O reconhecimento da LIBRAS e do Braille como línguas e sistemas de escrita para as comunidades surdas e pessoas com deficiência visual, respectivamente, demonstra a preocupação da Instituição em promover a comunicação e o acesso à informação de forma equitativa (Perlin, 2010; Skliar, 2003).

A flexibilidade do percurso formativo garantida aos/às discentes com deficiência pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 88), a seguir:

Ainda, segundo a referida resolução, ao discente com deficiência será garantida a flexibilidade do percurso formativo, no que diz respeito à escolha de componentes curriculares a serem cursados e a certificação destas escolhas ao final do percurso formativo trilhado, as orientações sobre o percurso formativo flexível deverão ser registradas na pasta do discente. A resolução também possibilita, ao discente surdo(a), a produção das atividades acadêmicas, incluindo as avaliações, primeiramente em LIBRAS, com posterior tradução em língua portuguesa, sempre que necessário. A tradução para a língua portuguesa deverá ser feita por profissional habilitado para realizar a tradução e interpretação de forma colaborativa com o autor (APPCB7).

Por intermédio do excerto APPCB7, permite-nos a escolha de componentes curriculares e a certificação dessas escolhas, o que reflete uma abordagem que valoriza a autonomia e as necessidades individuais, conforme aponta Machado (2002), ao discutir a importância de currículos flexíveis que se adaptem aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A possibilidade de produção acadêmica e avaliativa em LIBRAS, com posterior tradução colaborativa para a língua portuguesa, é um avanço significativo para a inclusão de estudantes surdos, reconhecendo a LIBRAS como sua primeira língua e garantindo uma avaliação mais justa, acessível e inovadora (Luchi, Stumpf e Wanderley, 2018)

De forma semelhante, a possibilidade de abreviação da duração dos cursos e o cursar de componentes curriculares para aprofundamento para discentes com altas habilidades/superdotação são previstas, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 88 - 89), a seguir:

O discente com altas habilidades/superdotação poderá ter abreviada a duração dos seus cursos, conforme o artigo 64 da Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 29/2011. Também poderá cursar componentes curriculares para aprofundamento, no próprio curso ou outro curso de graduação (através de mobilidade acadêmica), incluindo componentes que estejam fora do semestre seriado. A escolha de componentes

curriculares deverá considerar, prioritariamente, as habilidades do (a) discente. O discente que optar pelo percurso formativo flexível terá garantida a quebra de pré-requisito (APPCB9).

O excerto APPCB9, com quebra de pré-requisitos, demonstra a sensibilidade da Instituição e do curso em atender às necessidades específicas desses/as estudantes, promovendo o seu desenvolvimento pleno e respeitando seus ritmos acelerados de aprendizagem (Wechsler, 2012).

No que tange ao amparo legal para a dilatação do tempo máximo de integralização curricular para estudantes com deficiência, podemos visualizar no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 94), a seguir:

Em relação ao apoio a discentes com deficiência, a instituição tem como documento norteador as Diretrizes para Acessibilidade no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação e para a instituição de Formativos Flexíveis (Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328/2021) e a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 240/2019, que, no art. 5º prevê a dilatação do tempo máximo de integralização curricular para alunos com deficiência (APPCB15).

O texto expresso no excerto APPCB15 reconhece as possíveis barreiras que esses/as estudantes podem enfrentar e busca garantir condições equitativas para a conclusão de seus estudos, em consonância com a legislação brasileira e as discussões sobre tempo e aprendizagem na educação inclusiva (Morgado, 2017).

Em relação à infraestrutura e aos recursos específicos, a descrição do Prédio Administrativo Rosália Montagner pode ser verificada no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 200), a seguir:

O Prédio Administrativo Rosália Montagner possui três pavimentos, com elevador que garante a acessibilidade, e comporta a biblioteca, salas para atendimento administrativo e de alunos, secretaria acadêmica, almoxarifado, protocolo, banheiros, copas, gabinetes de professores, dois laboratórios, sala de vídeo e sala de reuniões[...] (APPCB16).

A descrição da infraestrutura dos prédios I e II, bem como os materiais disponíveis, também podem ser visualizados no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 201), a seguir:

Os Prédios Acadêmicos I e II, também com três pisos cada e com elevadores que garantem a acessibilidade, são compostos, principalmente, por salas de aula utilizadas pelo curso de Ciências Biológicas - Licenciatura e demais cursos do câmpus. No Campus São Gabriel temos disponível os seguintes materiais que possibilitam a acessibilidade pedagógica e atitudinal: 1 Lupa eletrônica manual; 2 Mesas escolar adaptada estrutura metálica; 2 Lupas eletrônicas Aladdin – USB/TV; 29 Lupas binocular, marca Equipal XTX-33. (APPCB17).

Já o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 204), relata que: O acesso aos andares superiores é feito por duas escadarias amplas e um elevador que garante a acessibilidade a cadeirantes (APPCB18).

Verifica-se que os Prédios Acadêmicos I e II descritos nos excertos APPCB17 e APPCB18, contam com elevadores que garantem a acessibilidade física, bem como a disponibilidade de materiais como lupas eletrônicas e mesas escolares adaptadas no Campus São Gabriel, evidenciam um esforço da Instituição em criar um ambiente físico mais acessível e em disponibilizar recursos que podem apoiar a participação e a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades (Alvarez, 2010).

7.3.8 Valores e Princípios do Ensino da UNIPAMPA: Pilares para a Formação Cidadã (Equidade, Inovação, Extensão e Pesquisa)

Como já discutimos, há um conjunto de valores e princípios que orientam a prática pedagógica e a atuação da Instituição. Nesse sentido, a Instituição explicita um compromisso com a formação cidadã integral, estruturada em equidade, inovação, extensão e a pesquisa.

Dessa forma, buscamos os valores explicitados no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 14 - 15), a seguir:

Ética; Transparência e interesse público; Democracia; Respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais; Garantia de condições de acessibilidade; Liberdade de expressão e pluralismo de ideias; Respeito à diversidade; Indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão; Ensino superior gratuito e de qualidade; Formação científica sólida e de qualidade; Exercício da cidadania; Visão multi, inter e transdisciplinar do conhecimento científico; Empreendedorismo, produção e difusão de inovação tecnológica; Desenvolvimento regional e internacionalização; Medidas para o uso sustentável de recursos

renováveis; e Qualidade de vida humana (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019) (APPCB1).

Os valores expressos no excerto APPCB1 delineiam um horizonte ético e social que vai além da passiva recepção de conhecimentos técnico-científicos. Logo, valores como ética, transparência, democracia e respeito à dignidade humana estabelecem um compromisso com a formação de cidadãos/ãs conscientes aos princípios democráticos e aos direitos fundamentais. A garantia de condições de acessibilidade e o respeito à diversidade sinalizam que a Instituição se preocupa e se organiza para oportunizar a inclusão e a equidade, como já estamos discutindo. Também evidenciamos a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo esse um princípio fundamental que alinha a universidade com a concepção de um espaço de produção e socialização do conhecimento em suas diversas dimensões (Gingras, 2001; Veiga-Neto, 2003).

Já os princípios específicos que pautam o ensino, pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 42), a seguir:

Seguindo os princípios gerais do PDI (2019-2023) (UNIPAMPA, 2019b) e da concepção de formação acadêmica, o ensino deve ser pautado pelos seguintes princípios específicos: formação cidadã; compromisso com a articulação entre educação básica e educação superior; qualidade acadêmica; universalidade de conhecimentos e concepções pedagógicas; autonomia e aprendizagem contínua; equidade de condições para acesso; inovação pedagógica; extensão como eixo da formação acadêmica; pesquisa como princípio educativo; institucionalização da mobilidade acadêmica nacional e internacional; inserção internacional (IPPCB2).

Por meio do excerto IPPCB2, identificamos o detalhamento dos princípios específicos que devem pautar o ensino na Instituição, reforçando a centralidade da formação cidadã e do compromisso com a articulação entre Educação Básica e Educação Superior, elementos fundamentais para a construção de uma trajetória educacional coerente e significativa para os/as estudantes.

A qualidade acadêmica e a universalidade de conhecimentos e concepções pedagógicas apontam para a busca por um ensino rigoroso e plural, aberto a diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, convergindo com as reflexões de Souza Santos (2007, p. 85) sobre a necessidade de uma "ecologia de saberes" e a

importância da pluralidade de conhecimentos no Ensino Superior, ao defender a valorização de outros saberes.

Em relação à valorização da autonomia e aprendizagem contínua, entendemos que se refere à preparação dos/as estudantes para serem sujeitos ativos em seu processo formativo e para a necessidade de atualização constante em um mundo em transformação. Nesse contexto, a equidade de condições para acesso reitera o compromisso com uma Educação inclusiva, enquanto a inovação pedagógica e a extensão como eixo da formação acadêmica sinalizam a busca por práticas de ensino dinâmicas e engajadas com a realidade social, extrapolando os muros da universidade (Setton, 2005). E a pesquisa como princípio educativo reforça a ideia de que a investigação científica deve permear todo o processo formativo, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de produção de conhecimento dos/as estudantes. A produção de Cunha (2019, 2021) enfatiza a importância da investigação como um elemento central da prática docente, ao argumentar que o/a professor/a deve ser um/a pesquisador/a da sua própria prática, desenvolvendo um olhar investigativo sobre o processo ensino-aprendizagem, os desafios da sala de aula e as diferentes formas de aprender dos/as estudantes. Essa perspectiva alinha-se com a ideia de que a investigação científica deve permear todo o processo formativo, não apenas dos/as estudantes, mas também dos/as professores/as em formação e em exercício.

No contexto específico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 44), que retrata esse incentivo, como pode ser observado:

No curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, além da realização de pesquisas nas diversas áreas das Ciências Biológicas, os discentes são incentivados a realizarem pesquisas voltadas à área educacional, principalmente aquelas voltadas à área do Ensino de Ciências. Destacamos a participação do curso nos últimos editais do PIBID e Programa Residência Pedagógica. Nesses programas, além das ações de ensino e extensão que lhe são próprias, os alunos desenvolvem diversas pesquisas sobre o contexto educacional, com ênfase nas estratégias de ensino e aprendizagem para o Ensino de Ciência e/ou Biologia. Assim, os discentes inseridos em projetos de pesquisa aprimoram o pensamento científico e a capacidade de gerar conhecimento, que podem ser colocados em prática por meio de projetos de extensão viabilizados por órgãos de fomento ou pela atuação inovadora dos acadêmicos e servidores da instituição (PDI, 2019-2023) (UNIPAMPA, 2019b) (IPPCB3).

O excerto IPPPCB3 expressa o incentivo à realização de pesquisas tanto na área das Ciências Biológicas quanto na área educacional, com destaque para a participação em programas como o PIBID e o Residência Pedagógica, bem como, demonstra o compromisso em articular a pesquisa com a prática pedagógica e a extensão. Essa articulação contribui para o aprimoramento do pensamento científico e da capacidade de gerar conhecimento nos/as futuros/as professores/as, que podem aplicar os conhecimentos em projetos de extensão e em suas práticas inovadoras (Libâneo, 2010).

Nesse contexto, os valores e princípios do ensino da UNIPAMPA, aplicados ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, campus São Gabriel, enfatizam a equidade, inovação, extensão e pesquisa, estabelecem um arcabouço promissor para a formação de cidadãos/ãs críticos/as, éticos/as e engajados/as com a sociedade. A articulação desses pilares, em consonância com as discussões atuais sobre a Educação Superior e a formação humana, sinaliza o potencial da Instituição em contribuir para o desenvolvimento social, científico e tecnológico, formando docentes capazes de atuar de forma transformadora em seus diversos campos de atuação.

7.3.9 Inovação Pedagógica na Formação em Ciências Biológicas: Metodologias Ativas, Tecnologia e Valorização de Saberes Diversos

A dinâmica e as demandas atuais impõem à Educação Superior, especialmente na formação de futuros/as educadores/as, a busca constante por abordagens pedagógicas inovadoras. No contexto específico da Licenciatura em Ciências Biológicas, a capacidade de promover a autonomia e valorizar a diversidade de conhecimentos torna-se fundamental para a formação do/a futuro/a docente a fim de atuar de forma transformadora no ensino de Ciências. Nesse sentido, importante é conhecermos como a temática da Inovação Pedagógica é concebida e aplicada na prática, bem como, as estratégias para o reconhecimento da riqueza dos saberes diversos como pilares para um ensino mais significativo e relevante.

Nesse sentido, a análise dos excertos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) revelam um compromisso

institucional em formar profissionais proativos, críticos e transformadores da sua prática por meio de abordagens pedagógicas dinâmicas, em consonância com as discussões atuais sobre a necessidade de um ensino superior inovador. Dessa forma, Silva (2019) e Moran (2018) enfatizam a urgência de romper com modelos tradicionais e incorporar a cultura digital e a participação ativa dos/as estudantes no processo de aprendizagem, em consonância com Brito e Purificação (2015, p. 22). Os autores afirmam que devemos reconhecer que “vivemos em uma sociedade tecnologizada, que gera demandas de diversas ordens”, logo, a tecnologia se faz presente e necessária em inúmeras situações diárias. Contudo, conforme já discutido nesse estudo, a utilização de tecnologias na Educação necessita ser refletida e avaliada para ser de fato implementada em sala de aula e agir como potencializadora na construção do conhecimento, não apenas se limitar a manipular ferramentas digitais sem objetivo pedagógico (Brito; Purificação, 2015).

Dessa forma, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 50) estabelece que: [...] o licenciado em Ciências Biológicas da UNIPAMPA deverá ser: [...] preparado para desenvolver ideias e metodologias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação; (IPPPCB4).

O Excerto IPPPCB4 sinaliza a expectativa dos egressos desenvolverem ideias e metodologias inovadoras. Logo, é preciso compreender as brechas discursivas que aqui se abrem para que não seja confundida essa expectativa com a capacidade de “desenvolver competência para soluções criativas, conforme se estabelece na Teoria da inovação disruptiva alinhada ao modelo de negócios, defendida por Christensen, Gregersen e Dyer (2019). Os autores discorrem sobre importância de formar profissionais que atuam no mundo empresarial com a capacidade de identificar e implementar soluções criativas e transformadoras em suas áreas de atuação.

Nessa perspectiva, compreendemos que o excerto IPPPCB4 precisa ser recontextualizado no sentido de não ser negligenciada a necessidade de uma sólida base teórica e prática nos fundamentos da Biologia e da Pedagogia. A inovação que aqui se estabelece deve ser construída sobre o conhecimento consistente e bem estabelecido, no sentido de emancipar, agregar no intuito do/a licenciado/a vivenciar a inovação para, assim, desenvolver/adaptar ideias e metodologias que sejam relevantes e adequadas aos contextos específicos em que atuará.

Nesse contexto, o PDI da UNIPAMPA, conforme o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 86), retrata que:

Segundo o PDI 2019-2023, um dos objetivos da organização acadêmica na Instituição é “investir na inovação pedagógica que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, objetividade e subjetividade, teoria e prática, cultura e natureza, gerando novos conhecimentos, usando novas práticas” (p. 39-40). Também, o documento indica, como princípio metodológico da organização didático-pedagógica da graduação, “promover práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas, a fim de favorecer a aprendizagem com foco no aluno, suas vivências, experiências, dificuldades e potencialidades” (p. 44) (Excerto 6 - p. 86).

Dessa forma, podemos verificar que o excerto IPPPCB6 indica que a Instituição, ao investir na inovação pedagógica e reconhecer a integração de diferentes saberes (objetividade e subjetividade, teoria e prática, cultura e natureza), alinha-se às ideias de Morin (2000) sobre a complexidade do conhecimento e a necessidade de um pensamento multidimensional que conecte diferentes níveis da realidade. A promoção de metodologias ativas voltadas aos/às estudantes, suas vivências e potencialidades, conectam-se com as teorias construtivistas de Piaget (1970) e Vygotsky (1978), que enfatizam o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento e a importância da interação social e da mediação pedagógica.

O excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 86), a seguir, contextualiza as metodologias inovadoras descritas no PPC:

Neste contexto, metodologias inovadoras, que buscam utilizar recursos tecnológicos para engajar e aperfeiçoar a performance dos estudantes. Além disso, compreendem também as metodologias ativas que têm como objetivo fazer com que o aluno tenha um maior protagonismo na obtenção do conhecimento, tendo um papel mais ativo no próprio processo de aprendizagem, aumentando a autonomia, formando um profissional crítico, com aptidões para trabalhar em equipe e que desenvolva a habilidade de “aprender a aprender” ao longo de sua vida profissional (IPPCB7).

O IPPPCB7 indica que recursos tecnológicos e metodologias ativas são incluídos para aumentar o protagonismo do/a estudante, a autonomia, o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a capacidade de “aprender a aprender”; logo, se refletem os princípios de competências, objetivando a habilidade de “aprender a aprender”. Nesse contexto, Duarte (2001) discorre que o aprender a aprender nesse

cenário é visto como uma forma de autonomia intelectual e moral, dando a entender ser possível uma educação na qual o/a estudante possa aprender sozinho e essa possibilidade acaba por se colocar em um patamar mais elevado do que a aprendizagem resultante da construção de conhecimentos mediada pelo/a professor/a. O autor afirma também que se torna evidente que o mais importante nesse contexto é “[...]o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (Duarte, 2001, p. 36). Duarte (2001) relata ainda que o aprender é frequentemente apresentado como uma mera arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego, como podemos verificar:

“O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38).

Duarte (2001, p. 40) adverte que é preciso estar atento ao discurso por trás do “aprender a aprender” para não “[...] cair na armadilha idealista que consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões”.

No que tange aos exemplos de recursos tecnológicos, buscamos o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 86), que indica:

Os recursos tecnológicos incluem as muitas ferramentas inovadoras que surgiram na última década como aplicativos para celular; plataformas on-line para criação de mapas mentais e conceituais; plataformas on-line de criação de design, comunicação visual e apresentações audiovisuais; plataforma de podcast entre outras. Como exemplos de metodologias ativas para serem empregadas componentes no curso citamos: Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em equipes; Aprendizagem por pares (*Peer Instruction*); Gamificação; Sala de Aula Invertida; Rotação por Estações; Laboratório Rotacional; Modelo Flex; Modelo Virtual Enriquecido dentre outros (IPPCB8).

O excerto IPPCB8 traz exemplos de recursos como aplicativos, plataformas *online* para mapas mentais e design, e podcasts, ilustram a integração da cultura digital no processo educativo, expresso na BNCC como uma das competências, estabelecendo que os/as estudantes devem:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Percebemos que esse se trata de um tema amplamente explorado; autores como Castells (2000), Lévy (2008) destacam o potencial das tecnologias para expandir as formas de acesso à informação, de interação e de construção do conhecimento. Já, em um olhar crítico, é importante ressaltar a intencionalidade do uso desses artefatos, para que, de fato, seja alcançado o seu objetivo e não ser apenas a implementação por si só.

Em relação às metodologias ativas mencionadas (ABP, aprendizagem por pares, gamificação, sala de aula invertida etc.) são amplamente pesquisadas e defendidas por autores como Bacich e Trevisani (2015), que evidenciam seus benefícios para o engajamento dos/as discentes, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e o aprendizado significativo. Cabe destacar que a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem parece pressupor uma atualização supostamente inovadora na concepção de um novo perfil profissional e na maneira como ele é formado. Nesse sentido, emerge a necessidade de conceituarmos esse avanço para que não se perca no contexto neoliberal por meio de competências como “aprender a aprender” em que se espera que o sujeito desenvolva uma subjetividade “engajada”, seguindo um modelo de ensino fortemente calcado na aprendizagem autodirigida, em detrimento do ensino (Branda, 2018).

Nesse sentido, rememoramos que vivemos em tempos de uma hipervalorização das metodologias ativas, para não perdermos de vista uma atitude crítica e não as tornar inquestionáveis, devemos considerar que as metodologias ativas precisam da mediação do/a professor/a e participação dos/as estudantes, a fim de alcançar o seu objetivo, atrair o interesse discente e atuar no processo educacional como ponte para a construção do conhecimento de forma libertadora e emancipatória.

Nessa perspectiva, o excerto (UNIPAMPA, 2023, p. 89) estabelece a implementação e a valorização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como pode ser visualizado:

Na atualidade, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como recurso didático, contribui para o desenvolvimento das atividades do curso e favorece o acesso à informação e a aprendizagem dos alunos. Estratégias metodológicas que utilizam recursos digitais ou tecnológicos são consideradas metodologias inovadoras e são exemplificadas pelos ambientes virtuais e suas ferramentas; redes sociais e suas ferramentas; fóruns eletrônicos; blogs; chats; tecnologias de telefonia; teleconferências; videoconferências entre outros. O Curso de Ciências Biológicas Licenciatura dispõe das ferramentas institucionais disponibilizadas pela Unipampa, como o Moodle e o Google for Education, por meio de assinatura do G-Suite, que inclui as diversas ferramentas como o Google Drive, Google Classroom, o Jamboard, o Google formulários, apresentação, planilhas e editor de texto entre outros. Para além das ferramentas institucionais, é possível, por meio do setor de Tecnologia instalar softwares livres para uso em áreas específicas do conhecimento. Essas ferramentas incrementam o desenvolvimento das atividades do curso e favorecem o acesso à informação e a aprendizagem de dos alunos (IPPPCB9).

Devemos considerar que as TICs oferecem um vasto leque de possibilidades para enriquecer o processo ensino-aprendizagem. O acesso facilitado à informação, a variedade de ferramentas para criação e colaboração (exemplificadas no excerto com o Moodle, Google for Education e softwares livres), e a potencialização de metodologias ativas por meio de recursos digitais são inegáveis (Moran, 2018); Castells, 2000).

No entanto, diversos autores e pesquisas alertam para a necessidade de uma visão mais complexa sobre a integração das TICs na Educação Superior, como a desigualdade digital que nem sempre está disponível na realidade brasileira (Braga, 2012). Vale ressaltar que a simples disponibilização de ferramentas tecnológicas não garante, por si só, uma aprendizagem significativa, pois, de acordo com Valente (2014), no uso de tecnologias na educação, a mediação pedagógica do/a professor/a é crucial para integrar as TICs de forma significativa no currículo e nas atividades de aprendizagem. A formação docente para o uso pedagógico dessas ferramentas é, portanto, um fator determinante para o sucesso da sua implementação.

Embora o excerto IPPPCB9 mencione estratégias metodológicas que utilizam recursos digitais como "metodologias inovadoras", é importante ressaltar que a

inovação pedagógica não reside apenas na tecnologia em si, mas na forma como ela é integrada a abordagens pedagógicas ativas e centradas nos/as estudantes, convergindo com Bacich e Moran (2018), quando defendem que a tecnologia é um meio, e não um fim, no processo educativo. A simples transposição de métodos passivos para o ambiente digital não garante um aprendizado eficaz. Nesse sentido, compreendemos que o excerto IPPPCB9 aponta corretamente o potencial das TICs para a Educação Superior.

No entanto, uma análise crítica demanda reconhecer que a efetiva contribuição dessas tecnologias para o desenvolvimento das atividades do curso e a aprendizagem dos/as estudantes depende de fatores como a garantia de acesso equitativo, a formação pedagógica dos/as docentes para o uso das ferramentas digitais, o desenvolvimento do pensamento crítico pelos/as estudantes frente ao excesso de informação, e a integração intencional da tecnologia a metodologias ativas que promovam o protagonismo discente. A tecnologia, por si só, não é a salvação para os desafios da educação e a sua implementação bem-sucedida requer planejamento, reflexão e uma visão pedagógica clara.

7.4 Análise e Discussão do PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito

“A lagarta e Alice olharam-se uma para outra por algum tempo em silêncio [...]”
(Carroll, 2011, 41).

A versão mais recente do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito, data de 2023 com atualização em 2024. A análise desse documento, realizada por meio das etapas da ATD (Análise Textual Discursiva) e utilizando uma matriz específica, revelou 41 (quarenta e uma) unidades de significado. Estas unidades foram, posteriormente, agrupadas por similaridade. Após, averiguados os códigos dos excertos, as categorias a priori, as unidades de significados, as categorias emergentes e as finais, a seguir:

Figura 33- Organização das categorias de análise

(Continua)

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
IEPPCCNDP1 APPCCNDP2 IEPPCCNDP3 APPCCNDP1 CPPCCNDP1 IEPPCCNDP4 IEPPCCNDP17	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	1) Política de Ensino da UNIFAMPA: Protagonismo Discente e Suporte Educacional. (IEPPCCNDP1, APPCCNDP2, IEPPCCNDP3) 2) Pilares da Instituição: Valores institucionais. (APPCCNDP1, CPPCCNDP1) 30) Da Multiplicidade de Saberes à Cidadania Responsável: A Proposta Formativa. (IEPPCCNDP4) 41) Corpo Docente: Reflexão, Qualificação Contínua e Práticas Inovadoras em Ciências da Natureza. (IEPPCCNDP17)	1) Fundamentos da Política de Ensino da UNIFAMPA (1 – 2) 2) Proposta Formativa e o Papel do Corpo Docente (30 – 41)	1) Política Institucional, Proposta Formativa e o Papel do Corpo Docente. (1-2-30-41)
IEPPCCNDP2 IEPPCCNDP2 IEPPCCNDP3 IEPPCCNDP18 IEPPCCNDP15 CPPCCNDP1 CPPCCNDP2 CPPCCNDP3 IEPPCCNDP9 IEPPCCNDP10 IEPPCCNDP11	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	3) Formação em Ciências da Natureza: Compromisso com a sólida formação, Inovação e a Parceria Universidade-Escola. (IEPPCCNDP2) 4) Formação em Ciências da Natureza: Conhecimento, Prática e Inovação. (IEPPCCNDP2) 5) Licenciatura em Ciências da Natureza: Desenvolvimento de um Olhar Crítico sobre a Educação e Práticas Docente Inclusivas. (IEPPCCNDP3) 15) Componentes curriculares na perspectiva inclusiva. (IEPPCCNDP18, IEPPCCNDP15) 28) Competências na formação docente: a serviço de quem? (CPPCCNDP1, CPPCCNDP2, CPPCCNDP3) 36) Estágio Supervisionado: Grupos de Estudo como Espaço de Reflexão, Inovação e Desenvolvimento Docente. (IEPPCCNDP9) 37) Teoria e Prática: redes públicas de ensino.	3) Inovação e a Articulação Teoria-Prática na Formação em Ciências da Natureza. (3-4-36 – 37) 4) Formação Docente Crítico-Reflexiva e Inclusiva (5 – 15) 5) Competências na formação docente: a serviço de quem? (28)	2) Formação docente em Ciências da Natureza: Fundamentos, Inovação, Perspectiva Inclusiva. (3-4-36-37-5 – 15) 3) Competências na formação docente: a serviço de quem? (28)
IEPPCCNDP4 CPPCCNDP4 CPPCCNDP6 IEPPCCNDP7	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	6) As Competências do Egresso da Licenciatura em Ciências da Natureza: Um Perfil Abrangente para a Educação Básica. (IEPPCCNDP4) 29) Interdisciplinaridade: competência e habilidade globalizada? (CPPCCNDP4) 32) Avaliação da Aprendizagem em Ciências da Natureza: Objetivos, Competências e Feedback. (CPPCCNDP6) 34) Egresso: Análise do Contexto Educacional, Interdisciplinaridade e Inovação Pedagógica. (IEPPCCNDP7)	6) Perfil do Egresso e a Avaliação da Aprendizagem. (6 -32-34) 7) Interdisciplinaridade: competência e habilidade globalizada? (29)	4) Formação Docente: Perfil do Egresso, Avaliação da Aprendizagem e a Interdisciplinaridade como competência. (6-32-34-29)
IEPPCCNDP5 IEPPCCNDP6 IEPPCCNDP7 IEPPCCNDP17 APPCCNDP17	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	7) Temas Transversais e Currículo: Uma Abordagem Interdisciplinar. (IEPPCCNDP5) 8) Currículo, Inclusão e Diversidade: LIBRAS, Educação Bilíngue e Realidade Local na Formação. (IEPPCCNDP6) 9) Construindo uma Formação Inclusivo - inovadora: Interdisciplinaridade e Flexibilização. (IEPPCCNDP7) 14) Diretrizes e Práticas de Flexibilização Curricular para a Inclusão de Estudantes com Deficiência. (IEPPCCNDP17) 26) Flexibilização Curricular como Ferramenta de Inclusão para Alunos com Deficiência. (APPCCNDP17)	8) Currículo, Interdisciplinaridade, diversidade e Temas Transversais na Formação Inclusiva. (7-8-9) 9) Flexibilização Curricular como Estratégia para a Inclusão. (14-26)	5) Currículo e Inclusão: Interdisciplinaridade, Diversidade, Temas Transversais e a Flexibilização Curricular na Formação. (7-8-9-14-26)

(Continuação)

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
IEPPCCNDP8 IPPPCCNDP5 IPPPCCNDP12 IEPPCCNDP9 IEPPCCNDP10 IEPPCCNDP11 IEPPCCNDP12 APPCCNDP13 APPCCNDP12 APPCCNDP4 APPCCNDP5 APPCCNDP11 APPCCNDP19	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	10) Acessibilidade Metodológica: Flexibilização Curricular para a Inclusão na Educação Superior. (IEPPCCNDP8) 31) Inovação Pedagógica por meio da Flexibilidade Curricular e da Valorização de Saberes Diversos. (IPPPCCNDP5) 38) Inovação Pedagógica Crítica: Multidimensionalidade e Ruptura com Estruturas Tradicionais. (IPPPCCNDP12) 11) Acessibilidade e Apoio Pedagógico: Recursos, Serviços e Núcleos de Apoio. (IEPPCCNDP9, IEPPCCNDP10) 12) Apoio e Suporte ao estudante: Acessibilidade para o Desenvolvimento. (IEPPCCNDP11, IEPPCCNDP12, IEPPCCNDP13) 24) Suporte ao Estudante na UNIPAMPA: Serviços da Assistência Estudantil para Acolhimento e Permanência. (APPCCNDP12) 17) Acessibilidade Pedagógica: superação de Barreiras no Ensino-aprendizagem. (APPCCNDP4) 18) Ensino Superior Inclusivo: Transversalidade, Recursos e Serviços para a Inclusão. (APPCCNDP5) 23) Acessibilidade nas Atividades Acadêmicas: um direito de estudantes com Deficiência e Mobilidade Reduzida. (APPCCNDP11) 27) Acessibilidade arquitetônica: Infraestrutura Acessível. (APPCCNDP19)	10) Acessibilidade e Flexibilização Curricular para a Inclusão. (10-31-17-23) 11) Apoio e Suporte ao Estudante para a Acessibilidade e Permanência. (11-12-24-18) 12) Inovação Pedagógica Crítica: Multidimensionalidade e Ruptura com Estruturas Tradicionais (38) 13) Acessibilidade arquitetônica: Infraestrutura Acessível. (27)	6) Acessibilidade e Flexibilização Curricular para a Inclusão: Apoio, Suporte ao Estudante e Infraestrutura Acessível (10-31-17-23-11-12-24-18-27) 7) Inovação Pedagógica Crítica: Multidimensionalidade e Ruptura com Estruturas Tradicionais (38)
IEPPCCNDP14 IEPPCCNDP15 IEPPCCNDP16 APPCCNDP12	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	13) Assistência Estudantil e Apoio Multiprofissional: NuDE e DEIA atuação e vinculação. (IEPPCCNDP14, IEPPCCNDP15, IEPPCCNDP16, APPCCNDP12) 16) Aprendizagem e Autonomia Estudantil: O Suporte do NInA e NuDE no Processo Educativo. (APPCCNDP3, APPCCNDP6) 25) Núcleo de Inclusão e Acessibilidade: Apoio Multidisciplinar no Ingresso e Identificação de Necessidades de Discentes com Deficiência. (APPCCNDP16)	14) Redes de Apoio Multiprofissional ao Estudante, suporte à Aprendizagem e Autonomia Estudantil. (13-25-26)	8) Redes de Apoio Multiprofissional ao Estudante, suporte à Aprendizagem e Autonomia Estudantil. (13-25-26)
APPCCNDP7 CPPCCNDP5 APPCCNDP8 IPPPCCNDP13	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	19) TICs como suporte ao Ensino e Aprendizagem: Acessibilidade e Interação Acadêmica. (APPCCNDP7, CPPCCNDP5) 20) Recursos Didáticos Inovadores para o Ensino de Ciências da Natureza: TICs, Modelos e Laboratórios. (APPCCNDP8, IPPPCCNDP13)	15) Recursos Didáticos Inovadores para o Ensino de Ciências da Natureza: TICs, Modelos, Acessibilidade e Laboratórios. (19-20)	9) Recursos Didáticos Inovadores para o Ensino de Ciências da Natureza: TICs, Modelos, Acessibilidade e Laboratórios. (19-20)
APPCCNDP9 APPCCNDP10 IPPPCCNDP16	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	21) Recursos Didáticos Acessíveis: Uma Parceria entre Docentes e a DEIA. (APPCCNDP9) 22) Materiais Didáticos Acessíveis: Orientações, Ferramentas Digitais e Recursos. (APPCCNDP10) 40) A Inovação nos Recursos Didáticos: Valorizando a Diversidade na Formação de Professores de Ciências. (IPPPCCNDP16)	16) Inovação e Acessibilidade nos Recursos Didáticos: Parceria, Orientações e Valorização da Diversidade. (21-22-40)	10) Inovação e Acessibilidade nos Recursos Didáticos: Parceria, Orientações e Valorização da Diversidade. (21-22-40)
IPPPCCNDP6 IPPPCCNDP13		33) Pesquisa e Inovação na Formação: oportunidades para estudantes, atendimento a demandas e a internacionalização. (IPPPCCNDP6) 39) Extensão e Internacionalização: indícios de Inovação Pedagógica? (IPPPCCNDP13)	17) Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização na Formação Docente. (33-39)	11) Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização na Formação Docente. (33-39)
		35) Laboratório de Aprendizagem Interdisciplinar (LAI): Espaço para o Diálogo e a Integração de Saberes. (IPPPCCNDP6)	18) Laboratório de Aprendizagem Interdisciplinar (LAI): Espaço para o Diálogo e a Integração de Saberes	12) Laboratório de Aprendizagem Interdisciplinar (LAI): Espaço para o Diálogo e a Integração de Saberes

Fonte: autora (2025).

Na figura 33 acima, visualizamos até a construção das categorias finais, no total de 12 (doze) categorias, que deram origem aos metatextos.

7.4.1 Política Institucional, Proposta Formativa e o Papel do Corpo Docente

As políticas institucionais são diretrizes que estabelecem como as instituições devem agir, alinhada a sua missão, visão e valores. Analisarmos a intrínseca relação entre a política institucional de uma Universidade, a proposta formativa do Curso de licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito, e o papel central do corpo docente na concretização dos objetivos educacionais, é um desafio que apresentamos na sequência.

Ao tomar como foco a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, buscamos desvelar como as diretrizes macro da Instituição se materializam no projeto pedagógico do curso, também como as categorias *a priori* são apresentadas, impactando diretamente na formação dos/as futuros/as profissionais da educação. A articulação entre esses três pilares – política institucional, proposta formativa e corpo docente – configura-se, portanto, como um elemento determinante para a qualidade e a relevância da formação oferecida.

Nesse sentido, os excertos extraídos da matriz de análise (IEPPCCNDP1, APPCCNDP2, IPPPCNDP3, APPCCNDP1, CPPCCNDP1, IPPPCNDP4, IPPPCNDP17) revelam uma política institucional da UNIPAMPA e do curso de Ciências da Natureza Licenciatura que se alinha a discursos pedagógicos contemporâneos e progressistas. Termos como "autonomia", "aprendizagem contínua", "protagonismo do aluno", "flexibilidade", "acessibilidade", "inovação pedagógica" e a valorização da "interdisciplinaridade" permeiam tanto o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) quanto às diretrizes específicas do Curso.

A Instituição se declara comprometida com a formação de profissionais éticos, engajados com os interesses da sociedade, capazes de reconhecer o contexto local e regional, e aptos a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sua prática.

A ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a valorização de uma visão multi, inter e transdisciplinar do conhecimento científico. As ideias de Freire (1996), ao defender uma educação dialógica e problematizadora, centrada na autonomia do educando e na sua capacidade de transformar a realidade, corroboram com nossa certeza da relevância dessa indissociabilidade.

A busca pela qualidade acadêmica, traduzida na coerência curricular, na sintonia com as demandas da Educação Superior, na flexibilidade, acessibilidade e

inovação pedagógica, emerge como um pilar central, como podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 41), a seguir:

PDI: Qualidade acadêmica, traduzida na coerência, na estruturação dos currículos em sintonia com as demandas da educação superior nacional e internacional, na flexibilidade, acessibilidade e inovação das práticas pedagógicas, na avaliação e no conhecimento pautado na ética e comprometido com os interesses da sociedade. Curso: A indissociabilidade entre teoria e prática, conhecimento e ética e o compromisso com os interesses públicos orientou toda a organização e o desenvolvimento curricular do curso de licenciatura e se estabelece através dos diferentes componentes curriculares, programas e projetos desenvolvidos com o propósito de integrar o ato educativo (APPCCNDP2).

Como pode ser verificado, a ênfase na qualidade, de acordo com Giroux (2019), deve ir além de uma mera declaração de princípios, materializando-se em práticas pedagógicas que promovam um engajamento crítico com o conhecimento e a realidade social. A indissociabilidade entre teoria e prática, o compromisso com a ética e os interesses públicos, orientam o desenvolvimento curricular, buscando integrar o ato educativo em suas diversas dimensões (Candau, 2008).

Os valores institucionais da UNIPAMPA, também descritos no PPC deste curso, podem ser revistos no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 14), a seguir:

Ética; Transparência e interesse público; Democracia; Respeito à dignidade da pessoa e seus direitos fundamentais; Garantia de condições de acessibilidade; Liberdade de expressão e pluralismo de ideias; Respeito à diversidade; Indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão; Ensino Superior gratuito e de qualidade; Formação científica sólida e de qualidade; Exercício da cidadania; Visão multi, inter e transdisciplinar do conhecimento científico; Empreendedorismo, produção e difusão de inovação tecnológica; Desenvolvimento regional e internacionalização; Medidas para o uso sustentável de recursos renováveis; e Qualidade de vida humana (UNIPAMPA, 2019) (APPCCNDP1).

O excerto APPCCNDP1 indica alguns valores que fornecem o arcabouço ético e epistemológico para a formação. Esses valores são amplamente discutidos sobre a necessidade de uma educação que vá além do tecnicismo, engajando-se com as questões sociais, ambientais e culturais de forma crítica e responsável (Freitas, 2018).

A proposta formativa, por sua vez, explicita o objetivo de formar um/a licenciado/a em Ciências da Natureza capaz de reconhecer os saberes da área,

desenvolver-se para o ensino contextualizado e interdisciplinar, estimulando a educação ambiental, a inclusão, a cidadania e a sustentabilidade, como pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 50):

O licenciado em Ciências da Natureza Licenciatura deve ser capaz de:

- Reconhecer os saberes da área de Ciências da Natureza ajustando-o ao contexto social e cultural da atuação profissional considerando características regionais e locais;
- Desenvolver habilidades necessárias para o ensino na área de Ciências da Natureza a partir da contextualização e da problematização dentro de uma perspectiva interdisciplinar;
- Estimular o desenvolvimento da educação ambiental, da inclusão, da cidadania, da sustentabilidade, das relações étnico-raciais, assim como os demais temas contemporâneos transversais ao longo da formação docente;
- Compreender sua formação profissional dentro do contexto educacional promovendo a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- Apropriar-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica;
- Analisar os documentos legais vigentes relacionados ao Ensino de Ciências da Natureza voltados para a Educação Básica (CPPCCNDP1).

Nessa perspectiva, a valorização da universalidade de conhecimentos e concepções pedagógicas, da multiplicidade e interdisciplinaridade de saberes, visa capacitar o/a egresso/a para o pleno exercício de uma cidadania responsável, como descrito no excerto APPCCNDP2, corroborando com Habermas (1984) ao discutir a importância da esfera pública e da ação comunicativa na construção de uma sociedade democrática. A articulação entre Universidade e Educação Básica é enfatizada, reconhecendo a escola e os sujeitos como co-formadores no processo educativo.

Nesse contexto, o corpo docente assume um papel crucial. O PDI e as diretrizes do Curso explicitam a necessidade de um corpo docente comprometido com a realidade institucional local, reflexivo e permanentemente qualificado para responder aos desafios da formação, conforme pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 214), a seguir:

Conforme o PDI (2019-2023, p. 43), “[...] é imprescindível a existência de um corpo docente que se comprometa com a realidade institucional local, de forma reflexiva e permanentemente qualificada para responder aos desafios contemporâneos da formação acadêmico-profissional”. Desta forma, o perfil esperado dos docentes que atuam no curso é de profissionais comprometidos com o contexto local e regional

no âmbito do Ensino de Ciências da Natureza através da promoção de práticas inovadoras de Ensino, Pesquisa e Extensão, que possibilitem o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Algumas destas ações são registradas nos planos de ensino (GURI) e projetos (SAP/ UNIPAMPA) (IPPPCCNDP17).

Dessa forma, evidenciamos o perfil docente esperado e destacamos a indicação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme defendido por Chauí (2003) ao discutir a função social da universidade, ressalta que essa ação é essencial para uma formação que conecte o conhecimento acadêmico com as demandas da sociedade.

Nessa perspectiva, os excertos revelam uma política institucional e uma proposta formativa que se alinham a princípios pedagógicos atuais e a valores éticos e sociais. A centralidade do protagonismo discente, a busca pela qualidade acadêmica, a valorização da multiplicidade de saberes e o compromisso com a formação para a cidadania responsável são elementos-chave. Contudo, a efetivação desses ideais depende intrinsecamente do engajamento de um corpo docente reflexivo, qualificado e inovador, capaz de traduzir esses princípios em práticas pedagógicas que empoderem os futuros professores a atuarem de forma crítica, ética e transformadora na complexa realidade da Educação.

A UNIPAMPA, ao explicitar esses compromissos, sinaliza um caminho promissor para a formação docente em Ciências da Natureza, desde que a articulação entre a política institucional, a proposta formativa e a atuação do corpo docente se fortaleçam continuamente.

7.4.2 Formação docente em Ciências da Natureza: Fundamentos, Inovação, Perspectiva Inclusiva

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito, explicita, em seu PPC, um compromisso social multifacetado: a formação sólida de professores/as, a adoção de uma perspectiva inovadora e interdisciplinar e o fortalecimento da parceria universidade-escola como estratégia para superar desafios educacionais, como pode ser visto no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 22), a seguir:

o curso de Ciências da Natureza Licenciatura tem como compromisso social contribuir com uma formação sólida de professores da área de Ciências da Natureza em uma perspectiva inovadora e interdisciplinar e ainda com o fortalecimento da parceira universidade-escola, contribuindo para superação das dificuldades diagnosticadas (IPPPCCNDP2).

Essa declaração inicial converge com a preocupação de autores como Freire (1996) com a relevância social da formação docente, que deve estar atenta às necessidades e dificuldades do contexto educacional em que os/as futuros/as professores/as irão atuar.

Como já discutido nesse estudo, a política de ensino da UNIPAMPA, estabelecida no PDI (2019-2023), reforça essa perspectiva, enfatizando a qualidade acadêmica como um pilar essencial.

A indissociabilidade entre teoria e prática é apresentada como um dos eixos que orientam a organização e o desenvolvimento curricular. Essa articulação entre teoria e prática, como defendido por Schön (1987) com o conceito de profissional reflexivo, é crucial para uma formação que prepare o/a professor/a para a complexidade da sala de aula, permitindo-lhe refletir sobre sua ação à luz do conhecimento teórico.

Central para essa proposta é a promoção da autonomia e aprendizagem contínua, colocando o/a estudante como protagonista ativo na construção de seu conhecimento, como expresso no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 41-42), a seguir:

Autonomia e aprendizagem contínua, como centro do processo educativo, a partir de uma pedagogia que promova o protagonismo do aluno e sua participação ativa na vida acadêmica. O reconhecimento do educando como sujeito do processo é preocupação expressa nos planos de ensino de cada professor, bem como na utilização de metodologias, recursos e materiais didáticos que procuram colocar os acadêmicos em um papel ativo na construção de seu conhecimento. Oportunidades formativas como a participação em eventos, Feira de Ciências, projetos e grupos de estudos colaboram neste processo de protagonismo. O apoio e orientação educacional especializado aos acadêmicos e docentes são de CURSO responsabilidade do NInA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) e do NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional) (IEPPCCNDP3).

O protagonismo discente, um dos indicadores de Inovação Pedagógica, ocasiona a participação ativa do/a acadêmico/a no processo de aprendizagem, sua

capacidade de tomada de decisões e de solucionar problemas de forma autônoma. Ademais, o protagonismo discente se manifesta nas interações com colegas e professores/as, na colaboração em equipe, na participação em grupos de pesquisas e na responsabilização individual e coletiva. Os resultados acarretam maior envolvimento e motivação, uma vez que, os/as estudantes se sentem valorizados/as e reconhecidos/as como agentes de seu próprio desenvolvimento (Cunha, 2022).

Essa perspectiva pedagógica, alinhada com as ideias de Piaget (1970) sobre o papel ativo do sujeito na aprendizagem e de Vygotsky (1998) sobre a importância da interação social na construção do conhecimento, busca romper com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão passiva de informações. Dessa forma, ao ser alinhada à perspectiva inclusiva, por meio do apoio especializado oferecido pelo NInA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) e pelo NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional), demonstra o reconhecimento da diversidade dos/as aprendizes e a necessidade de um suporte individualizado para garantir a participação e o protagonismo discente na Educação Superior.

A perspectiva inclusiva permeia a estrutura curricular, como evidenciado no componente "Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão", estabelecido no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 157):

IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE

Componente Curricular: Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão

Carga horária total: 60h

Carga horária teórica: 15h

Carga horária prática: 15h

Carga horária de Prática como Componente Curricular:

Carga horária EaD: 30h

Carga horária presencial: 30h

Carga horária de extensão:

EMENTA

Cultura geral e culturas regionais. Processo educativo frente aos diferentes grupos culturais e a construção da identidade. Conceitos fundamentais – Ética; Diversidade; Inclusão. Legislação educacional brasileira específica sobre os conceitos fundamentais na escola. Diretrizes Curriculares nacionais vigentes para os conceitos fundamentais. Multiculturalismo, interculturalismo e a construção da cidadania. As temáticas transversais (sexualidade, gênero, corporeidade, relações étnico-raciais, cidadania, educação ambiental, inclusão, acessibilidade) no Ensino de Ciências da Natureza e nas práticas escolares. Divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar

objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da inclusão na sociedade brasileira.

OBJETIVO GERAL

Compreender e investigar as relações entre a sociedade, meio ambiente, educação e escola na contemporaneidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender as relações entre as Ciências da Natureza e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais;

Conhecer a literatura e legislação educacionais relacionadas aos temas transversais;

Divulgar e produzir conhecimentos relacionados ao respeito e aos direitos na busca da consolidação da inclusão na sociedade brasileira (IEPPCCNDP18).

A ementa desse componente explicita o compromisso com a compreensão das relações entre as Ciências da Natureza e a construção de identidades, o estudo da legislação e das diretrizes curriculares sobre temas transversais, como sexualidade, gênero, relações étnico-raciais e, fundamentalmente, a inclusão e a acessibilidade. Essa abordagem se coaduna com as discussões sobre a necessidade de um currículo sensível à diversidade e que promova a justiça social, como apontam Candau (2008) e Moreira (2001) ao discutirem o multiculturalismo crítico e a importância de abordar as diferenças culturais e sociais na escola.

A Educação Inclusiva é também identificada como um elemento de Inovação Pedagógica no Curso, sendo contemplada em outros componentes curriculares obrigatórios (LIBRAS; Educação Brasileira: Gestão e políticas públicas), evidenciado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 93):

A Educação Inclusiva também compreende a inovação pedagógica no curso, sendo atendida em componentes curriculares obrigatórios (LIBRAS; Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão; Educação Brasileira: Gestão e políticas públicas), em eventos promovidos pelo curso e no desenvolvimento de pesquisas e projetos (Ensino, Pesquisa e Extensão) sobre a temática. A perspectiva interdisciplinar desenvolvida no curso, especialmente a partir dos LAI, possibilita a construção do conhecimento de forma integrada, sendo uma das práticas inovadoras presentes no curso (IPPPCCNDP15).

A perspectiva interdisciplinar, especialmente por meio dos Laboratórios de Aprendizagem Interdisciplinar (LAI), é apontada como uma prática inovadora que possibilita a construção integrada do conhecimento. Essa ênfase na interdisciplinaridade, defendida por Fazenda (2017), reconhece a complexidade do

conhecimento e a necessidade de articular diferentes áreas para uma compreensão mais abrangente da realidade.

No que tange o aprofundamento nos saberes específicos da área e a participação em projetos e programas de extensão são estabelecidos no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 53), a seguir:

GRUPO II: - 1560 horas de aprofundamento nos seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades. Neste grupo também estão previstas 60 de projetos e programas de extensão em Atividades Curriculares de Extensão Específicas (ACEE) (CPPCCNDP2).

Ao refletirmos sobre as atividades de extensão na licenciatura, conforme já discutido anteriormente, essas se apresentam de forma multifacetada e impacta significativamente tanto a formação dos/as futuros/as professores/as quanto na comunidade, oportunizando a articulação entre a teoria e a prática, o fortalecimento da parceria universidade-escola, por incentivar práticas pedagógicas inovadoras, pela formação cidadã, por ser um espaço privilegiado para que os/as licenciandos/as vivenciem na prática os conhecimentos teóricos construídos em sala de aula, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos desafios e das possibilidades da atuação docente (Freire, 1970).

O excerto CPPCCNDP2 relata as atividades que complementam a formação, assim como o Estágio Supervisionado, que visa proporcionar a vivência integral da prática docente, articulando os estudos pedagógicos com a atuação na Educação Básica, evidenciado no excerto (UNIPAMPA, p. 81), a seguir:

Os estágios obrigatórios têm como objetivo possibilitar a vivência de forma integral da prática docente, vinculando os estudos pedagógicos à atuação na Educação Básica, pesquisando alternativas para o ensino, questionando e problematizando o processo de ensino e de aprendizagem em Ciências da Natureza. Da mesma forma, visa atender as competências previstas para o perfil do egresso e gerar premissas para a atualização das práticas docentes (CPPCCNDP3).

Em relação aos grupos de estudo no âmbito do estágio são destacados como espaços de reflexão, inovação e desenvolvimento docente, conforme indicado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 82 - 83):

[...] Ainda estão previstas atividades como: – Grupos de estudos: promover encontros coletivos para estudo e análise de referenciais pertinentes à docência, e estratégias para melhoria e inovação do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, com as trocas coletivas no período de estágio torna-se possível promover a interação, o desenvolvimento pessoal e intelectual do acadêmico, o que facilita a potencialização da renovação pedagógica e construção de um espaço formativo (IPPPCCNDP9).

Essa premissa se alinha com os estudos de Schön (1987) sobre a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação como mecanismos de aprimoramento da prática.

As integrações com as redes públicas de ensino são previstas no PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, como pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 87), a seguir:

Essas atuações que integram a universidade e as redes públicas de ensino possuem êxito, dado que se confirma pela permanente manutenção das vagas de estágios nas escolas da rede pública aos licenciandos do curso e a ampla participação das escolas nas diversas ações propostas. Ainda, se caracterizam como ações inovadoras por promoverem a interação, a renovação pedagógica e a construção de um espaço permanente de formação colaborativa (IPPPCCNDP11).

No excerto IPPPCCNDP1 essa articulação é apresentada como uma ação bem-sucedida e inovadora, promovendo a interação, a renovação pedagógica e a construção de um espaço permanente de formação colaborativa, sendo esses indicadores de Inovação Pedagógica. Essa parceria universidade-escola, como apontam diversos estudos na área de formação de professores/as, é fundamental para contextualizar a formação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais relevantes para a realidade escolar (Candau, 2008).

Nesse contexto, a formação docente em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito, estrutura-se sobre sólidos fundamentos pedagógicos, epistemológicos e ético-políticos. A busca pela inovação, a centralidade do protagonismo discente, a perspectiva inclusiva e o forte vínculo com a escola básica emergem como elementos fundamentais. A efetividade dessa proposta, contudo, dependerá da contínua reflexão e do trabalho colaborativo de todos os atores envolvidos nesse processo, especialmente do corpo docente, na tradução desses princípios em práticas pedagógicas transformadoras.

7.4.3 Competências na Formação Docente: a serviço de quem?

Ao analisarmos de forma crítica as competências estabelecidas na formação docente, ilustrado pelos excertos da matriz de análise do PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito, suscita uma questão fundamental: a serviço de quem se destinam essas competências? A listagem de habilidades e conhecimentos que o futuro licenciado deve ser capaz de desenvolver (CPPCCNDP1), o aprofundamento em saberes específicos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CPPCCNDP2), e o objetivo do estágio supervisionado de atender às competências previstas para o perfil do egresso (CPPCCNDP3), demandam uma análise crítica sobre os pressupostos e as finalidades que orientam a definição dessas competências.

No que tange, a ênfase em "reconhecer os saberes da área de Ciências da Natureza ajustando-o ao contexto social e cultural", conforme podemos verificar no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 50):

O licenciado em Ciências da Natureza Licenciatura deve ser capaz de:

- **Reconhecer os saberes da área de Ciências da Natureza ajustando-o ao contexto social e cultural da atuação profissional considerando características regionais e locais;**
- Desenvolver habilidades necessárias para o ensino na área de Ciências da Natureza a partir da contextualização e da problematização dentro de uma perspectiva interdisciplinar;
- Estimular o desenvolvimento da educação ambiental, da inclusão, da cidadania, da sustentabilidade, das relações étnico-raciais, assim como os demais temas contemporâneos transversais ao longo da formação docente;
- Compreender sua formação profissional dentro do contexto educacional promovendo a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- Apropriar-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica;
- Analisar os documentos legais vigentes relacionados ao Ensino de Ciências da Natureza voltados para a Educação Básica (CPPCCNDP1) (grifo nosso).

Apontamos para uma perspectiva que busca superar uma formação puramente tecnicista, alinhando-se com as críticas de Freire (1996) à educação bancária e à importância de contextualizar o conhecimento; logo, também se alinha com Chauí (1997), ao relatar que a educação tecnicista tendo como pilares a

racionalidade, eficiência e produtividade, converge com a analogia à lógica das organizações empresariais e da burocratização, exigindo do trabalhador a adaptação ao ritmo e ao processo laboral.

O estímulo ao "desenvolvimento da educação ambiental, da inclusão, da cidadania, da sustentabilidade, das relações étnico-raciais, assim como os demais temas contemporâneos transversais", relatado no excerto CPPCCNDP1, demonstra a preocupação com a formação de um/a professor/a envolvido/a com as demandas sociais e ambientais urgentes. Essa diretriz se alinha com as discussões atuais sobre a necessidade de um currículo que vá além do conteúdo disciplinar, incorporando as dimensões éticas e políticas da educação, a serviço da construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Candau, 2008; Arroyo, 2011).

A articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, estabelecido no excerto CPPCCNDP1 como um princípio da formação profissional ressoa a concepção da universidade como um espaço de produção e socialização do conhecimento em diálogo com a sociedade, a serviço do desenvolvimento social e científico, conforme defendido por Chauí (2003). A apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se torna emergente, mas sua utilização a serviço de uma pedagogia crítica e inovadora, e não apenas como ferramenta de reprodução de conteúdo, conforme já discutido neste estudo.

No que tange à BNCC como referência para o aprofundamento de saberes expresso no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 53), a seguir:

GRUPO II: - 1560 horas de aprofundamento nos seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento **previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades**. Neste grupo também estão previstas 60 de projetos e programas de extensão em Atividades Curriculares de Extensão Específicas (ACEE) (CPPCCNDP2) (grifo nosso).

Essa condução a competências e habilidades alinhadas à BNCC levantam questões importantes sobre o papel desse documento na definição das competências docentes. Cabe destacar que as discussões em torno das orientações ancoradas na BNCC, realizadas nesse estudo, evidenciam a busca estabelecer um patamar comum de aprendizagens aos/às estudantes, no caso da formação de professores/as para a implementadores da BNCC. Logo, essa análise crítica indica

um reducionismo tecnicista, a serviço de uma visão homogeneizadora da educação, como alertam diversos pesquisadores/as da área de currículo, como já vimos anteriormente.

Nesse sentido, a questão norteadora desse metatexto: "Competências na formação docente: a serviço de quem?" nos faz refletir sobre os propósitos da Educação e o papel do/a professor/a. As competências definidas para a formação em Ciências da Natureza, por meio das brechas discursivas, carregam o potencial de formar profissionais críticos e inovadores se insurgimos a abordagem indicada na BNCC e, tão logo, absorvida pela Resolução nº 02/2019, que promove uma abordagem pedagógica vista como uma mera listagem de habilidades, deixando de lado a reflexão crítica, o compromisso ético e a atuação a serviço de uma educação pública de qualidade e da transformação social, para alinhar-se a premissas tecnicistas voltadas ao neoliberalismo.

7.4.4 Formação Docente: Perfil do Egresso, Avaliação da Aprendizagem e a Interdisciplinaridade como competência.

A interdisciplinaridade, destacada como premissa fundamental no Curso, pode ser visualizada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 92):

No curso, o trabalho desenvolvido com perspectiva interdisciplinar tem como premissa o seu desenvolvimento através da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando, conforme destacado por Feistel (2012) “[...] uma formação com uma visão mais integrada e contextualizada de sociedade e ser humano” (p. 325). Neste sentido, as ações desenvolvidas visam atender ao exposto por Costa (2014), ao descrever um dos objetivos da interdisciplinaridade, sendo este, desenvolver habilidades e competências que permitam a atuação no cotidiano sob uma ótica globalizada e humana de sua realidade (CPPCCNDP4).

Essa condição reflete as discussões de Fazenda (2017) sobre a interdisciplinaridade como um movimento que busca a superação da fragmentação do conhecimento e a construção de saberes mais integrados e significativos para a compreensão da complexidade do mundo, subverter-se a questão das competências e habilidades em razão da brecha discursiva ao ser defendida a “a atuação no

cotidiano sob uma ótica globalizada e humana de sua realidade” (CPPCCNDO4). No contexto da formação docente interdisciplinar, como o que se estabelece na licenciatura em questão, a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento é fundamental para abordar os temas transversais e para promover uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

No que se refere à Avaliação da Aprendizagem pode ser verificado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 98-99):

[...] propõe-se um sistema integrado de avaliação do Curso Ciências da Natureza Licenciatura e das atividades pedagógicas, de acordo com os objetivos do Curso e perfil do egresso, como segue:

1. Enquanto mediadora do processo de ensino e de aprendizagem a avaliação das atividades acadêmicas deve permitir a articulação entre as etapas do processo pedagógico; e ser orientada pelos objetivos do curso e perfil do egresso constante no PPC do curso.
2. Cada instrumento de avaliação deve deixar transparente o que se pretende avaliar, quais competências e habilidades a serem desenvolvidos, bem como os critérios de avaliação, os quais devem ser discutidos previamente com os alunos, assim como os resultados e as medidas a serem tomadas para o aperfeiçoamento do processo;
3. No final de cada atividade acadêmica, alunos e professores devem discutir e avaliar o desenvolvimento das atividades, gerando novas propostas e caminhos para superação das dificuldades;
4. O aluno deve ter o retorno das avaliações com comentários e sugestões para superação dos problemas, reorganização e reelaboração do conhecimento (CPPCCNDP6).

A transparência dos critérios, a discussão prévia com os/as estudantes, o *feedback* com comentários e sugestões e a avaliação conjunta das atividades são princípios que se alinham com as perspectivas de Luckesi (2000), que defende uma avaliação diagnóstica e processual, a serviço da aprendizagem e não apenas da classificação. A importância do retorno aos/as estudantes e da utilização da avaliação para o aperfeiçoamento do processo pedagógico reforça a concepção da avaliação como ferramenta de acompanhamento e orientação, e não como um fim em si mesma.

No que tange o perfil do egresso/a, como já discutido, é estabelecido por uma lista de competências, enfatizando a capacidade de identificar os fatores determinantes do processo educativo no contexto escolar, assumir a tarefa educativa de forma interdisciplinar e propor metodologias e materiais inovadores, com foco na

educação ambiental, inclusão, cidadania e outros temas transversais. Essa visão integral do papel do/a professor/a, que atua como mediador/a, pesquisador/a e agente de transformação social, dialoga com as ideias de Giroux (2011) sobre o professor/a como intelectual transformador/a, capaz de analisar criticamente a realidade e de mediar os/a estudantes na construção dos seus conhecimentos. Assim, aqui também se faz necessário a busca de brechas discursivas no intuito de não ser ofertada, baseada nas indicações da BNCC e da BNC-FI, uma Educação voltada ao mercado de trabalho e, sim, por meio da reflexão crítica e emancipatória, uma Educação para a vida, para a construção de uma realidade inclusiva e equitativa.

7.4.5 Currículo e Inclusão: Interdisciplinaridade, Diversidade, Temas Transversais e a Flexibilização Curricular na Formação

Por meio dos excertos que serão apresentados neste metatexto, poderá ser observado o esforço do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza em integrar a inclusão como um eixo estruturante do currículo, permeando a abordagem dos temas transversais, trazendo como um pilar a valorização da diversidade e a implementação da flexibilização curricular. Essa articulação complexa reflete uma crescente conscientização na área da formação docente sobre a necessidade de preparar professores/as para atuarem em salas de aula heterogêneas, em consonância com a discussão atual sobre Educação Inclusiva.

Nessa perspectiva, Machado (2007), discute a importância da interdisciplinaridade para a construção de um currículo mais significativo e Mantoan (2003), com suas contribuições para a compreensão da inclusão escolar, fornece um arcabouço teórico para analisar as propostas inclusivas.

A explicitação da abordagem dos Temas Transversais é expressa no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 65), na sequência:

A matriz curricular contempla a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012) em “Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão”, através do estudo da legislação, dos relatórios da Anistia Internacional dos Direitos Humanos e os dossiês de pesquisas sobre direitos humanos no Brasil, entre outros previstos na ementa e na bibliografia. As políticas de Educação Ambiental (Lei 9795/99 e Decreto 4281/2002, Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012) são atendidas especificamente no componente de “Prática Pedagógica V: Educação

Ambiental”, e ainda de forma interdisciplinar e transversal ao longo do curso. A Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena (Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer 40 CNE/CP Nº 3/2004) é contemplada nos componentes curriculares obrigatórios “Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão” e em “Educação Brasileira: Gestão e Políticas Públicas”, também em ações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI) da UNIPAMPA e do Campus, tais como: eventos online, cursos formativos e preparatórios (IEPPCCNDP5).

Por meio dos temas transversais são demonstradas as tentativas de integrar questões sociais relevantes ao currículo de forma interdisciplinar. A menção a documentos legais e a ações específicas, como as do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), sinaliza um compromisso institucional com a promoção da diversidade e a superação de desigualdades.

Essa integração de temas transversais, como argumenta Santomé (1998), é fundamental para uma educação que forme cidadãos/ãs críticos/as, comprometidos em superar os desafios do mundo contemporâneo, indo além de uma abordagem meramente disciplinar do conhecimento.

A atenção à diversidade é expressa, por exemplo, no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 65), a seguir:

O Decreto n. 5.626/2016 é contemplado no componente curricular obrigatório de LIBRAS, também em atendimento à Lei nº 14.191/2021 sobre a modalidade de Educação bilíngue de surdos. Os licenciandos são preparados para atuarem com a diversidade cultural presente na Educação Básica através da abordagem de questões e estratégias metodológicas para o desenvolvimento de tópicos de Ciências com pessoas com deficiências, no componente “Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão” e “Educação Brasileira: Gestão e Políticas Públicas”, em eventos promovidos pelo curso e projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre o tema. O estudo da realidade local, em que são abordados os aspectos culturais dos povos fronteiriços, é tema em LIBRAS, “Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão”, “Educação Brasileira: Gestão e Políticas Públicas”(IEPPCCNDP6).

Por meio da inserção de LIBRAS e a preparação para o trabalho com estudantes com deficiência, bem como o estudo da realidade local e das culturas fronteiriças, reforça o compromisso com uma formação sensível às diferentes identidades e necessidades presentes no contexto educacional. A referência à Lei

nº 14.191/2021 sobre a educação bilíngue de surdos demonstra uma atualização do currículo em relação às novas legislações e às demandas específicas da educação inclusiva. Essa perspectiva se alinha com os trabalhos de Skliar (2003) e Glat (2007), que questionam as noções homogeneizantes de normalidade e defendem uma educação que reconheça e valorize as diferenças.

A Inovação Pedagógica se estabelece no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 93):

A Educação Inclusiva também compreende a inovação pedagógica no curso, sendo atendida em componentes curriculares obrigatórios (LIBRAS; Diversidade, Antropologia, Ética e Inclusão; Educação Brasileira: Gestão e políticas públicas), em eventos promovidos pelo curso e no desenvolvimento de pesquisas e projetos (Ensino, Pesquisa e Extensão) sobre a temática. A perspectiva interdisciplinar desenvolvida no curso, especialmente a partir dos LAI, possibilita a construção do conhecimento de forma integrada, sendo uma das práticas inovadoras presentes no curso. A oportunidade de os acadêmicos definirem parte de seu percurso formativo através da flexibilização curricular, atendida pelos CCCG, ACG e Atividades de Extensão da matriz organizada em temas transversais em consonância com suas trajetórias pessoais e os processos de inserção social, cultural e profissional, também constituem-se em prática inovadora do curso (IEPPCCNDP7).

Como apontado no excerto IEPPCCNDP7, é intrinsecamente ligada à educação inclusiva, reforçando a nossa visão “inclusivo-inovadora” as questões educacionais, sendo atendida em diversos componentes curriculares, eventos e projetos.

A valorização da interdisciplinaridade, especialmente por meio dos Laboratórios de Aprendizagem Interdisciplinar (LAI), e da flexibilização curricular permite aos/as acadêmicos/as definir parte de seu percurso formativo em consonância com suas trajetórias e processos de inserção social, cultural e profissional. Também constituem práticas inovadoras que buscam responder à diversidade dos/as estudantes. A flexibilização curricular, como discutida por Oliveira, Santos e Falcão (2022) em sua defesa de um currículo aberto e adaptável, é essencial para atender às diferentes necessidades dos/as estudantes. Nesse contexto, em convergência com a Educação Inclusiva, que visa assegurar o desenvolvimento integral de estudantes, demanda, dessa forma, a oferta de meios alternativos para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo deve ser dinâmico e flexível, de modo a assegurar as oportunidades de aprendizagem

para todos (Oliveira, Santos e Falcão, 2022). Desse modo, a flexibilidade curricular se apresenta como um instrumento essencial e imprescindível para a edificação de um ambiente plenamente inclusivo. O currículo possui o potencial de facilitar essa efetividade ao adotar uma natureza democrática, que concede à instituição autonomia para flexibilizá-lo e definir prioridades em favor da inclusão.

Em relação às Diretrizes para Acessibilidade, o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 100 - 101) estabelece que:

Em relação ao apoio a discentes com deficiência, a instituição tem como documento norteador as Diretrizes para Acessibilidade no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação e para a instituição de Formativos Flexíveis (Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328/2021) e a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 240/2019, que, no art. 5º prevê a dilatação do tempo máximo de integralização curricular para alunos com deficiência. Nesse sentido, estão previstas flexibilizações em quatro eixos centrais: (a) flexibilização nos métodos de ensino – superação do paradigma expositivo tradicional; (b) flexibilização no formato e na utilização dos instrumentos de avaliação – rompimento com padrões únicos de expressão do conhecimento e da aprendizagem; (c) flexibilização nos materiais didáticos utilizados no momento do ensino – recursos de tecnologia assistiva e formatos alternativos de informação; (d) flexibilização nas atividades orientadoras de acompanhamento da aprendizagem (atividades educativas individualizadas, quando necessário) (APPCCNDP17).

O excerto APPCCNDP17 explicita o compromisso institucional com a inclusão de discentes com deficiência, prevendo a dilatação do tempo máximo de integralização curricular e a flexibilização em quatro eixos centrais: métodos de ensino, instrumentos de avaliação, materiais didáticos e atividades de acompanhamento da aprendizagem. A superação do paradigma expositivo tradicional, o rompimento com padrões únicos de avaliação, a utilização de recursos de tecnologia assistiva e a individualização do acompanhamento pedagógico demonstram uma compreensão da necessidade de adaptar as práticas educacionais para garantir a participação e o sucesso de todos/as os/as alunos/as. Essas diretrizes refletem as recomendações da Declaração de Salamanca (1994) e de autores como Booth e Ainscow (2011), Candau (2008), Mantoan (2003), que defendem a criação de sistemas educacionais inclusivos que atendam à diversidade de necessidades dos/as estudantes.

Nessa perspectiva, o currículo da Licenciatura em Ciências da Natureza demonstra um esforço significativo em integrar a inclusão por meio da interdisciplinaridade, da abordagem de temas transversais relevantes para a diversidade no contexto em que se insere, bem como, na implementação de práticas de flexibilização curricular. A articulação com a legislação vigente e a proposição de ações específicas, como as do NEAB e as diretrizes de acessibilidade, sinalizam um compromisso institucional com a formação de professores/as capazes de atuar de forma inclusivo-inovadora. A efetivação dessas propostas, no entanto, demandará um contínuo investimento na formação docente, no desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis e na criação de culturas escolares que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos/as.

7.4.6 Acessibilidade e Flexibilização Curricular para a Inclusão: Apoio, Suporte ao Estudante e infraestrutura Acessível

Os excertos que compõem este metatexto, evidenciam o compromisso da UNIPAMPA com a acessibilidade e a flexibilização curricular como pilares para a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais, em consonância com a legislação vigente (LDB/1996 e Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328/2021).

A perspectiva adotada busca garantir o acesso, a permanência e a participação desses estudantes na Educação Superior, como pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 93-94):

Com base na legislação educacional vigente na perspectiva da educação inclusiva (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96) e Resolução CONSUNI/UNIPAMPA Nº 328/2021, que orienta os procedimentos referentes à acessibilidade no âmbito das atividades acadêmicas, científicas e culturais da UNIPAMPA, à instituição de percursos formativos flexíveis, à certificação e à diplomação para discentes com deficiência e com altas habilidades/superdotação, o curso 94 prevê flexibilização curricular aos acadêmicos que apresentem necessidades educacionais especiais derivadas de condições de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outras condições que imponham atenção diferenciada. Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos (IEPPCCNDP8).

Já o excerto seguinte (UNIPAMPA, 2024, p. 94) apresenta o alinhamento da Educação Superior, Educação Inclusiva e transversalidade, como pode ser visualizado:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Na UNIPAMPA o apoio e orientação aos acadêmicos e docentes – atendimento educacional especializado – têm sido apoiados pelo NInA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) e, nas unidades acadêmicas, pelos NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional), com apoio do NInA (IEPPCCNDP9).

Dessa forma, por meio do excerto IEPPCCNDP9, observamos a necessidade da promoção de ações que sejam voltadas à participação dos/as estudantes com deficiência por meio da acessibilidade arquitetônica e comunicacional. Também se destaca o compromisso com a organização quanto à acessibilidade para o atendimento à diversidade de seus/suas estudantes, como defende Ainscow (2020) ao enfatizar a transformação das instituições de ensino para a inclusão de todos/as. Já a acessibilidade metodológica é apresentada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 93-94), a seguir:

Com base na legislação educacional vigente na perspectiva da educação inclusiva (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96) e Resolução CONSUNI/UNIPAMPA Nº 328/2021, que orienta os procedimentos referentes à acessibilidade no âmbito das atividades acadêmicas, científicas e culturais da UNIPAMPA, à instituição de percursos formativos flexíveis, à certificação e à diplomação para discentes com deficiência e com altas habilidades/superdotação, o curso prevê flexibilização curricular aos acadêmicos que apresentem necessidades educacionais especiais derivadas de condições de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outras condições que imponham atenção diferenciada (APPCCNDP4).

No que se refere à infraestrutura acessível, o PPC apresenta que esta também é contemplada, com a menção à adequação dos prédios com rampas e

sanitários acessíveis, bem como a presença de elevador nos prédios acadêmicos, como pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 217):

Cabe ressaltar que o acesso aos prédios está adequado com rampas de acesso e sanitários para atender aos alunos com necessidades especiais, conforme Normas Técnicas ABNT NBR 9050 (Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos). O acesso ao pavimento superior dos prédios acadêmicos I e II se dá por escadas e elevador, assim o conjunto institucional é acessível na sua totalidade (APPCCNDP19).

Salientamos que a acessibilidade arquitetônica é um pré-requisito fundamental para garantir o acesso físico e a participação plena dos/as estudantes com mobilidade reduzida ou outras deficiências.

Contudo, torna-se importante ressaltarmos que, como já discutido nesse estudo, a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e metodológica são três das dimensões descritas por Sazzaki (2012), reforçado pelo conceito de acessibilidade descrito na legislação brasileira (2004) como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004, p. 3).

Cabe destacarmos que ainda temos outros três tipos de acessibilidade extremamente importantes, são elas: a atitudinal, a programática e a instrumental, as quais também devem ser levadas em consideração a fim ofertar uma Educação de qualidade, equitativa e igualitária.

No que se refere à flexibilização curricular, como já discutido, apresenta-se como um mecanismo central para atender às necessidades educacionais específicas dos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, destacados no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 93-94):

Com base na legislação educacional vigente na perspectiva da educação inclusiva (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96) e Resolução CONSUNI/UNIPAMPA Nº 328/2021, que orienta os procedimentos referentes à acessibilidade no âmbito das atividades acadêmicas, científicas e culturais da

UNIPAMPA, à instituição de percursos formativos flexíveis, à certificação e à diplomação para discentes com deficiência e com altas habilidades/superdotação, o curso prevê flexibilização curricular aos acadêmicos que apresentem necessidades educacionais especiais derivadas de condições de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outras condições que imponham atenção diferenciada (APPCCNDP4).

Essa abordagem reconhece a singularidade dos processos de aprendizagem e a necessidade de adaptar o currículo para garantir a equidade, indo ao encontro dos estudos de Fonseca (2011), que estabelece o currículo como “dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos” (FONSECA, 2011, p. 27). Para atender a essa proposta de currículo, como estratégia de diferenciação pedagógica, é essencial para a construção do conhecimento de todos/as os/as estudantes em salas de aula inclusivas.

O apoio e a orientação aos/às acadêmicos/as e docentes são destacados por meio da atuação do NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional) como se evidencia no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 100), a seguir:

O apoio e orientação aos acadêmicos – atendimento educacional especializado apoiados pela Divisão de Inclusão e Acessibilidade (DEIA) e, nas unidades acadêmicas, pelos NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional), com apoio da DEIA (IEPPCCNDP13).

A assessoria do NuDE aos/às docentes para o desenvolvimento pedagógico e o apoio da DEIA (Divisão de Educação Inclusiva e Acessibilidade) da PROCADI na disponibilização de materiais acessíveis (linguagem inclusiva, Braille, intérprete de LIBRAS, áudio) (IEPPCCNDP10) demonstram um esforço para superar barreiras comunicacionais e de aprendizagem, em consonância com as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

O excerto IEPPCCNDP13, ressalta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como o núcleo responsável pelo acolhimento, pelas ações de permanência, pela acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria e o apoio psicopedagógico, definindo essas como ações concretas de suporte ao/à estudante. Nesse sentido o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 99), apresenta o apoio ao/à discente, como pode ser observado:

O curso de Ciências da Natureza Licenciatura de acordo com o Art. 24 do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) e com a Portaria 3.284 de 2003 (BRASIL, 2003) possibilita a alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida o acesso às atividades acadêmicas em igualdade de condições com as demais pessoas. Na UNIPAMPA o apoio e orientação aos acadêmicos - atendimento educacional especializado, bem como, ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais – têm sido divulgados pela Assistência Estudantil (IEPPCCNDP11).

Essa estrutura de apoio apresentada no excerto IEPPCCNDP11, de acordo com Mantoan (2003) e Glat (2018) é fundamental para a efetivação da inclusão, sobretudo a implementação de recursos e serviços especializados, a fim de garantir a participação e a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência.

Essa visão sistêmica da perspectiva inclusiva, que abrange desde a infraestrutura até o apoio pedagógico e a flexibilização curricular, é fundamental para a construção de uma universidade inclusivo-inovadora, como defende a autora Darling-Hammond (2010) ao discutir a importância de sistemas educacionais equitativos e responsivos à diversidade.

Nesse sentido, os excertos apresentados, extraídos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências, campus Dom Pedrito, revelam um compromisso com a acessibilidade e a flexibilização curricular como elementos centrais para a inclusão de estudantes com deficiências. O apoio institucional, a infraestrutura acessível e a busca por metodologias flexíveis demonstram um alinhamento com as diretrizes legais e com as discussões atuais sobre a construção de sistemas educacionais inclusivos.

7.4.7 Inovação Pedagógica Crítica: Multidimensionalidade e Ruptura com Estruturas Tradicionais

Quando refletimos sobre Inovação Pedagógica Crítica, visualizamos uma compreensão da Inovação no campo da Educação que transcende a mera atualização de métodos ou a incorporação tecnológica de forma superficial. A Inovação Pedagógica Crítica implica uma análise profunda dos pressupostos e do

contexto em que as práticas educativas se desenvolvem, buscando ir além de uma única dimensão do ensino.

A multidimensionalidade reconhece a complexa interação entre aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e políticos no processo de aprendizagem. Central a essa perspectiva é a necessidade de ruptura com estruturas tradicionais, questionando práticas pedagógicas sedimentadas que podem ser ineficazes, alienantes ou perpetuadoras de desigualdades.

Nesse sentido, o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 92), estabelece que:

A inovação, numa perspectiva didática fundamentada na crítica, requer “[...] traços de multidimensionalidade, que explicitem pressupostos e contextualização, definindo estratégias de intervenção que rompam com estruturas anteriores” (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 31) (IPPPCCNDP12).

A multidimensionalidade apontada por Wagner e Cunha (2019) converge com Morin (2000) ao se remeter ao pensamento complexo, que nos convida a articular diferentes saberes e a considerar as múltiplas interconexões presentes nos fenômenos educativos. Segundo Morin (2000), a realidade é intrinsecamente complexa, marcada por interconexões que, no contexto educativo, significa considerar os fatores sociais, culturais, econômicos, emocionais e cognitivos que se relacionam no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Morin (2000) oferece um paradigma de pensamento que nos ajuda a abordar qualquer fenômeno, incluindo os educativos, de uma maneira mais rica, considerando suas múltiplas dimensões, interconexões e a própria complexidade da realidade em que estão inseridos. A inovação pedagógica crítica, ao se conectar com o pensamento complexo, busca justamente essa compreensão mais profunda e integrada dos fenômenos educativos para promover rupturas significativas com as estruturas tradicionais.

Dessa forma, a exigência de explicitar pressupostos e contextualização é fundamental para evitar a adoção de inovações de forma acrítica ou descontextualizada, como já discutido nesse estudo. Em tempos de neoliberalismo e uma Educação voltada ao tecnicismo, qualquer proposta de mudança pedagógica deve ser fundamentada em uma clara compreensão dos seus alicerces teóricos,

epistemológicos e ideológicos, bem como em uma análise do contexto específico em que será implementada. Essa postura reflexiva se alinha com a Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), que enfatiza a importância da conscientização e da análise crítica da realidade como ponto de partida para qualquer transformação educativa.

O elemento que indica maior estranhamento da definição apresentada no excerto IPPPCCNDP12 é a necessidade de a Inovação Pedagógica definir estratégias de intervenção que rompam com estruturas anteriores. Essa ruptura não implica uma rejeição total do passado, mas, sim, um questionamento profundo das práticas tradicionais que se mostram ineficazes, alienantes ou que perpetuam desigualdades. Essa perspectiva dialoga com Giroux (2011) sobre a necessidade de uma pedagogia que se desafie e possibilite os/as estudantes se tornarem agentes de transformação social. A inovação, nesse sentido, não é apenas uma mudança de métodos, mas uma transformação da própria lógica que sustenta o processo educativo (Giroux, 2011).

Autores como Boaventura de Sousa Santos (2007), ao defenderem uma "ecologia de saberes" e a necessidade de descolonizar o pensamento, também contribuem para essa visão de Inovação como ruptura. Romper com estruturas tradicionais implica, muitas vezes, questionar as hierarquias de conhecimento, valorizar saberes plurais e promover um diálogo intercultural que enriqueça o processo educativo.

No contexto da formação docente, a Inovação Pedagógica Crítica se torna ainda mais relevante. Formar professores/as com essa perspectiva implica guiá-los/as no processo analítico-crítico das práticas estabelecidas, de experimentar novas abordagens com fundamentação teórica e de se engajarem em processos de transformação que beneficiem os/as estudantes e a comunidade no entorno. Essa formação deve incentivar a autonomia docente, a pesquisa na prática e a colaboração como motores da inovação.

Dessa forma, a Inovação Pedagógica Crítica, delineada por Wagner e Cunha (2019), representa uma reflexão profunda, e um ato transformador no campo da educação. Sua multidimensionalidade, a exigência de explicitar pressupostos e contextualização, e, sobretudo, a busca pela ruptura com estruturas tradicionais, apontam para um caminho de renovação pedagógica que visa a uma educação mais justa, relevante e engajada com os desafios atuais. Adotar essa perspectiva crítica

é fundamental para que a inovação não se torne um fim em si mesma, mas sim um meio para a construção de práticas educativas mais emancipatórias e significativas.

7.4.8 Redes de Apoio Multiprofissional ao Estudante, suporte à Aprendizagem e Autonomia Estudantil

Os excertos que serão apresentados delineiam a estruturação e a atuação de redes de apoio multiprofissional no âmbito da UNIPAMPA, centralizadas no Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE) e no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA). Essas ações visam prover suporte integral aos/às estudantes, abrangendo desde a adaptação ao ambiente universitário e o acesso aos seus direitos, até o enfrentamento da evasão e da retenção acadêmica, o apoio pedagógico e psicossocial e a promoção da autonomia estudantil. Como estabelece o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 100):

De acordo com o Art. 3º da Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 239, de 25 de abril de 2019, o NuDE contempla uma equipe multiprofissional constituída por Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais, sendo que o número de servidores e a composição podem variar de acordo com as especificidades e demandas do campus, a fim de garantir a execução e articulação das ações de acessibilidade e inclusão, das atividades de cultura, lazer e esporte, das ações de acompanhamento aos cotistas, das políticas de ações afirmativas e dos demais projetos (IEPPCCNDP15).

A constituição de equipes multiprofissionais, conforme o excerto IEPPCCNDP15, com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e técnicos em assuntos educacionais, reflete uma compreensão contemporânea da complexidade das demandas estudantis e da necessidade de abordagens integradas para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Essa perspectiva se alinha com as discussões de Tinto (1993) sobre a importância do suporte institucional e da integração social e acadêmica para a permanência e o sucesso dos/as estudantes no ensino superior.

De acordo com Gomes e Schlickmann (2024, p. 1):

As ações de apoio pedagógico no ensino superior são recentes na história das universidades brasileiras, sendo instituídas por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, nos anos 2010. O programa designa às universidades a responsabilidade da assistência estudantil pela promoção de dez áreas, entre elas o apoio pedagógico (Gomes e Schlickmann, 2024, p. 1)

Em julho de 2010, o Decreto nº 7.234 instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o propósito de ampliar as condições para a permanência dos jovens na educação superior pública, visando os seguintes objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010, s/n).

O artigo 3º da normativa apresenta diretrizes sobre a implementação do Programa e a natureza das ações de assistência estudantil do PNAES, como pode ser visualizado:

Art. 3º “O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I – moradia estudantil;

II – alimentação;

III- transporte;

IV - atenção à saúde;

V -inclusão digital;

VI – cultura;

VII- esporte;

VIII- creche;

IX-apoio pedagógico;

e X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”(Brasil, 2010, s/n).

Cabe destacar dois outros programas de fundamental importância para essa temática: o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, lançado pelo MEC em 2005, visando apoiar projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino, com o intuito de promover o

desenvolvimento de uma política de acessibilidade no ensino superior; e a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que estabeleceu o sistema de reserva de vagas sociais e raciais nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério para ingresso no ensino superior. Em 2016, a Lei nº 13.409 altera a Lei de Cotas com o objetivo de dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Nesse sentido, a atuação do NuDE abrange um leque diversificado de serviços, como pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 100-101) a seguir:

A atuação da equipe multiprofissional do NuDE visa contribuir com a adaptação e a integração no contexto universitário, com a promoção do acesso aos direitos e com o enfrentamento da evasão e da retenção acadêmica, tendo como atribuições:

- a) Atendimento aos estudantes por demanda espontânea ou por indicação docente, o que pode acarretar encaminhamento à rede socioassistencial do município, orientação de participação em programas de bolsas/auxílios da instituição e/ou programas de apoio pedagógico e psicossocial etc.;
- b) Acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais por meio da interface NInA;
- c) Avaliação periódica dos beneficiários do Plano de Permanência (nas modalidades acadêmica e socioeconômica) para aferição do atendimento aos critérios para manutenção dos benefícios;
- d) Ações de recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes;
- e) Colaboração com a execução das ações de saúde, cultura, esporte e lazer;
- f) Apoio pedagógico aos discentes que solicitarem assessoria aos docentes do campus na área do desenvolvimento pedagógico educacional, visando à qualidade do trabalho pedagógico de maneira abrangente (APPCCNDP16).

No excerto APPCCNDP16 incluímos o atendimento individualizado, o acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais em interface com o NInA, a avaliação de programas de permanência, o acolhimento de ingressantes e o apoio pedagógico aos/as discentes. Essa amplitude de ações demonstra um reconhecimento da multidimensionalidade das necessidades dos/as estudantes, que vão além das questões puramente acadêmicas, envolvendo aspectos sociais, emocionais e de acesso a direitos (Astin, 1993).

O NInA, em articulação com o NuDE, assume um papel crucial no apoio e orientação educacional especializada aos/às acadêmicos/as e docentes como expresso no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 42):

O apoio e orientação educacional especializado aos acadêmicos e docentes são de responsabilidade do NInA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) e do NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional) (APPCCNDP3).

Essa articulação também se expressa no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 94):

Na UNIPAMPA o apoio e orientação aos acadêmicos e docentes – atendimento educacional especializado – têm sido apoiados pelo NInA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) e, nas unidades acadêmicas, pelos NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional), com apoio do NInA (APPCCNDP6).

Os excertos APPCCNDP3 e APPCCNDP6 apresentam que essa colaboração entre os núcleos é fundamental para garantir que as políticas de inclusão e acessibilidade sejam efetivamente implementadas em todos os níveis da instituição, desde o acesso até a permanência e a participação plena dos/as estudantes com deficiência. Essa articulação institucional reflete uma preocupação com a criação de um ambiente universitário inclusivo, em consonância com as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e com as discussões de autores como Booth e Ainscow (2011) sobre a importância de superação frente às barreiras à aprendizagem e à participação.

A divulgação das ações de apoio e orientação aos/às acadêmicos pela Assistência Estudantil pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 99):

Na UNIPAMPA o apoio e orientação aos acadêmicos - atendimento educacional especializado, bem como, ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais – têm sido divulgados pela Assistência Estudantil (APPCCNDP12).

E a explicitação do objetivo de criar condições para garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes na perspectiva da inclusão social, verificamos no excerto (UNIPAMPA, 2024, p.99):

De acordo com a Resolução nº 84, Art. 1º, “a Assistência Estudantil, por meio de suas ações, visa criar condições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na Instituição, de forma a atender a comunidade universitária multicampi na perspectiva da inclusão social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (IEPPCCNDP12).

Nesse sentido os excertos APPCCNDP12 e EPPCCNDP12 reforçam o compromisso institucional com a equidade e a justiça social. Essa visão da assistência estudantil como um elemento estratégico para a inclusão dialoga com as reflexões de Bourdieu e Passeron (1975) sobre o papel da universidade na reprodução ou na superação das desigualdades sociais, e encontra convergência nas discussões de Ristoff (2014), que analisa a assistência estudantil como uma política fundamental para a democratização do acesso e a garantia da permanência de estudantes de grupos historicamente marginalizados no ensino superior, contribuindo para a construção de uma universidade mais equitativa e socialmente justa.

7.4.9 Recursos Didáticos Inovadores para o Ensino de Ciências da Natureza: TICs, Modelos, Acessibilidade e Laboratórios.

Os excertos que serão apresentados revelam uma preocupação do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza em integrar recursos didáticos inovadores, como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), modelos didáticos, a acessibilidade e os laboratórios, no processo ensino-aprendizagem. Essa abordagem busca dinamizar o Ensino de Ciências, indo ao encontro das discussões de Pretto (2020) sobre a necessidade de um uso crítico e engajador das tecnologias digitais na educação, que vá além da mera reprodução de conteúdos.

A infraestrutura de laboratório de informática com acesso à internet é apresentada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 94):

O Campus que aloca o curso também possui um laboratório de informática que permite a realização de aulas presenciais com utilização do computador e seus recursos, além do acesso à internet. Os recursos citados garantem a acessibilidade digital e comunicacional, além de promoverem a interatividade entre acadêmicos e docentes (APPCCNDP7).

O excerto APPCCNDP7 indica a utilização de recursos de plataformas digitais. Já o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 95) apresenta a utilização da plataforma Moodle e o Google Sala de Aula:

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula podem ser acessados pelos acadêmicos na plataforma Moodle e outras ferramentas, como Google Sala de Aula e correios eletrônicos das turmas. O uso das TIC é citado nas competências gerais docentes da BNC- Formação (BRASIL, 2019, p. 13), a saber: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (CPPCCNDP5).

O excerto CPPCCNDP5 destaca as importantes contribuições dessas TICs para a acessibilidade digital e a comunicação entre a comunidade acadêmica, ressaltando que essa integração se alinha com a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2019), ao destacar a competência de utilizar e criar tecnologias digitais de forma ética e reflexiva. Valente (2018), em suas obras sobre a cultura digital e a educação, reforça a importância de os/as professores/as desenvolverem essa competência para mediar a aprendizagem de forma eficaz no contexto atual.

A variedade de recursos didáticos é mencionada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 95), a ser visto:

No curso de Ciências da Natureza Licenciatura além das bibliografias indicadas no ementário dos componentes curriculares, também são utilizados como recursos didáticos para os processos de ensino e de aprendizagem: artigos de periódicos e eventos da área de Ciências da Natureza; modelos didáticos disponíveis no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE); ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – vídeos, simuladores, softwares; materiais e modelos confeccionados em aula com recursos acessíveis;

equipamentos dos laboratórios de Ciências da instituição (Microscopia; Produção Vegetal e Botânica; Bioquímica) (APPCCNDP8).

O excerto APPCCNDP8 demonstra uma busca por diversificar as estratégias de ensino e atender a diferentes estilos de aprendizagem. A utilização de laboratórios de Ciências (Microscopia, Produção Vegetal e Botânica, Bioquímica) se apresenta como um recurso fundamental para a aprendizagem experimental e a construção do conhecimento científico (Luvizeto; Caniato; Santos, 2024).

Nessa perspectiva, a Inovação Pedagógica por meio das TICs no LIFE é estabelecida no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 93):

No curso, as práticas inovadoras são favorecidas com o uso de recursos das tecnologias da informação disponibilizados no Campus especialmente no LIFE, sendo eles: tablets, notebooks, lousa digital, projetor multimídia, calculadoras científicas, microscópios, entre outros. A exploração destes recursos se dá principalmente com a adoção de metodologias de ensino que promovem o protagonismo dos acadêmicos, através do uso de aplicativos, simulações computacionais, produção de conteúdo digital (vídeos, jogos, infográficos) e gamificação (IPPPCCNDP13).

O excerto IPPPCCNDP13 aponta para uma abordagem que busca o protagonismo estudantil por meio da utilização de recursos tecnológicos alinhados a práticas inovadoras, convergindo com Bacich e Moran (2018), que relatam que metodologias ativas e ensino híbrido emergem com grande potencial para engajar os/as estudantes e promover uma aprendizagem mais significativa nas Ciências da Natureza.

No que tange à acessibilidade, o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 95-96) menciona o apoio da DEIA para a disponibilização de materiais em formatos acessíveis, a seguir:

O Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE) da UNIPAMPA também oferta assessoria aos docentes do campus na área do desenvolvimento pedagógico educacional, visando à qualidade do trabalho pedagógico de maneira abrangente, o que inclui os materiais didáticos adotados no curso. A acessibilidade dos recursos utilizados em sala de aula é realizada com apoio da Divisão de Educação Inclusiva

e Acessibilidade (DEIA), quando necessário e solicitado pelo docente. Com auxílio da DEIA, os docentes conseguem disponibilizar aos acadêmicos incluídos materiais com linguagem inclusiva e acessível, através da organização do material didático em braile, intérprete de LIBRAS, gravadores de áudio e outros, conforme necessidade dos acadêmicos (IEPPCCNDP10).

No entanto, é crucial que a acessibilidade seja pensada de forma ampla, incorporando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como discutido por Mendes (2022) em suas reflexões sobre a Educação Inclusiva e as adaptações curriculares.

Nessa perspectiva, por meio dos excertos extraídos do PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito, pode ser evidenciado que a UNIPAMPA demonstra um movimento em direção à incorporação de recursos didáticos inovadores no ensino de Ciências da Natureza. A integração das TICs, a valorização dos laboratórios e a preocupação com a acessibilidade são passos extremamente importantes. Para fortalecer ainda mais essa perspectiva, é fundamental aprofundar a discussão sobre a integração pedagógica das tecnologias de forma crítica e a universalização da acessibilidade que favoreçam a autonomia dos/as estudantes.

7.4.10 Inovação e Acessibilidade nos Recursos Didáticos: Parceria, Orientações e Valorização da Diversidade

Os excertos que serão apresentados revelam o esforço da UNIPAMPA em integrar a acessibilidade como um componente essencial da Inovação nos recursos didáticos, por meio da colaboração entre diferentes setores, como se evidencia no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 95-96):

A acessibilidade dos recursos utilizados em sala de aula é realizada com apoio da Divisão de Educação Inclusiva e Acessibilidade (DEIA), quando necessário e solicitado pelo docente. Com auxílio da DEIA, os docentes conseguem disponibilizar aos acadêmicos incluídos materiais com linguagem inclusiva e acessível, através da organização do material didático em braile, intérprete de LIBRAS, gravadores de áudio e outros, conforme necessidade dos acadêmicos (APPCCNDP9).

A parceria entre a Divisão de Educação Inclusiva e Acessibilidade (DEIA) e os/as docentes, expressa no excerto APPCCNDP9 no que tange a adaptação de materiais didáticos em formatos acessíveis (Braille, LIBRAS, áudio), demonstra um reconhecimento da necessidade de construir, em conjunto, práticas pedagógicas inclusivas (Pletsch e Souza, 2021).

A disponibilização de orientações e manuais para a produção de materiais didáticos acessíveis aparece no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 96-97):

Para garantir a acessibilidade na produção de Materiais Didáticos são disponibilizados aos docentes orientações e manuais no site da Divisão de EaD. No Moodle, são oferecidos aos usuários o recurso Bloco de Acessibilidade, a ferramenta VLibras e é indicado de uso do leitor de tela NVDA (NonVisual Desktop Access). Além disso, os campi possuem diversos recursos de acessibilidade de acordo com a especificidade de cada campus, tais como: acervo cultural em formato acessível (áudio e Braille); conjunto de sólidos geométricos; fone de ouvido com microfone; gravador digital de voz; impressora braille; impressora laser; leitor de livros acoplado a computador Desktop (na biblioteca); lupa eletrônica; scanner; mesas escolares adaptadas; netbooks; notebook; software leitor de tela Jaws for Windows (licença) e Dosvox (livre); teclado numérico (APPCCNDP10).

O excerto APPCCNDP10, juntamente com recursos de acessibilidade no Moodle (Bloco de Acessibilidade, VLibras, NVDA), sinaliza uma postura institucional proativa em incorporar esse tipo de acessibilidade no desenvolvimento de conteúdo educacional digital. A variedade de recursos de acessibilidade física e digital disponíveis demonstra um investimento na infraestrutura para atender às diversas necessidades dos estudantes. Beyer (2020), ao analisar as tecnologias assistivas e a inclusão escolar, destaca o papel crucial desses recursos para garantir a participação e a aprendizagem de todos/as.

No que se refere a atuação da equipe multiprofissional do NuDE, já discutida ao longo desse estudo, também se expressa no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 100-101):

A atuação da equipe multiprofissional do NuDE visa contribuir com a adaptação e a integração no contexto universitário, com a promoção do acesso aos direitos e com o enfrentamento da evasão e da retenção acadêmica, tendo como atribuições:

- a) Atendimento aos estudantes por demanda espontânea ou por indicação docente, o que pode acarretar em encaminhamento à rede socioassistencial do município, orientação de participação em programas de bolsas/auxílios da instituição e/ou programas de apoio pedagógico e psicossocial, etc;
- b) Acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais por meio do interface NInA;
- c) Avaliação periódica dos beneficiários do Plano de Permanência (nas modalidades acadêmica e socioeconômica) para aferição do atendimento aos critérios para manutenção dos benefícios;
- f) Apoio pedagógico aos discentes que solicitarem assessoria aos docentes do campus na área do desenvolvimento pedagógico educacional, visando à qualidade do trabalho pedagógico de maneira abrangente (IPPPCCNDP16).

O excerto IPPPCCNDP16 evidencia a atuação da equipe multiprofissional como um ponto central de apoio à adaptação e integração dos/as estudantes, à promoção do acesso a direitos e ao enfrentamento da evasão, reforça a importância de uma rede de suporte integral para a inclusão no ensino superior, como discutem Costa e Pieczkowski (2020) ao analisarem a inclusão de estudantes com deficiência na perspectiva da gestão universitária. O acompanhamento específico de estudantes com deficiência em interface com o NInA demonstra uma articulação intersetorial fundamental para um atendimento especializado.

Para além da acessibilidade, a Inovação nos recursos didáticos deve intrinsecamente valorizar a diversidade dos/as estudantes em suas múltiplas dimensões (étnico-racial, cultural, de gênero etc.). Candau (2020), em suas reflexões sobre interculturalidade e formação docente, enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças como constitutivas do processo educativo. A inovação, nesse sentido, deve ser implementada no contexto de representatividade e promoção do diálogo entre diferentes saberes e experiências.

Nessa perspectiva, a UNIPAMPA demonstra um movimento positivo na articulação entre inovação e acessibilidade nos recursos didáticos, com parcerias estabelecidas e orientações fornecidas. A atuação do NuDE como articulador do apoio estudantil é um ponto potencialmente forte. Para um avanço ainda maior, é essencial que a valorização da diversidade seja central na concepção e implementação de recursos didáticos inovadores, garantindo que a inclusão seja uma realidade para todos/as os/as estudantes.

7.4.11 Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização na Formação Docente

Os excertos que serão discutidos revelam a articulação entre pesquisa, extensão, inovação e internacionalização como eixos estruturantes da formação docente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito. A incorporação da pesquisa como princípio educativo e como referência para o ensino pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 43):

PDI: Pesquisa como princípio educativo, como referência para o ensino na graduação e na pós-graduação, em que a pesquisa e a inovação atendam demandas regionais, assim como a internacionalização seja um eixo presente em ambos os níveis.

CURSO: A incorporação da pesquisa ocorre através da iniciação científica com perspectiva interdisciplinar em ciências da natureza e formação de professores, bem como através das oportunidades dos licenciandos participarem a qualquer momento dos grupos de pesquisa, de eventos científicos internos e externos, publicando os resultados de suas investigações (IPPPCCNDP6).

O excerto IPPPCCNDP6 descreve o foco em demandas regionais e a internacionalização como um eixo transversal, sinalizando uma perspectiva atual que busca integrar a produção de conhecimento e a conexão com o mundo globalizado na formação de futuros/as professores/as. Essa abordagem se alinha com as discussões de Imbernón (2010) sobre a necessidade de uma formação docente que prepare para os desafios de uma sociedade complexa e em constante transformação.

No que se refere à valorização da pesquisa na formação, essa se materializa por meio da iniciação científica interdisciplinar e da oportunidade dos/as licenciandos/as participarem de grupos de pesquisa, eventos científicos e publicarem seus resultados como expresso no excerto IPPPCCNDP6. De acordo com Alarcão e Roldão (2017), essa imersão na cultura da pesquisa desde a graduação é fundamental para desenvolver nos/as futuros/as professores/as a postura investigativa, a capacidade de análise crítica e a autonomia.

A Inovação Pedagógica, como já discutido anteriormente, é fomentada pelo uso de recursos tecnológicos no LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) e faz uso de metodologias ativas que possam propiciar o protagonismo dos/as acadêmicos/as, conforme descrito no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 93):

No curso, as práticas inovadoras são favorecidas com o uso de recursos das tecnologias da informação disponibilizados no Campus especialmente no LIFE, sendo eles: tablets, notebooks, lousa digital, projetor multimídia, calculadoras científicas, microscópios, entre outros. A exploração destes recursos se dá principalmente com a adoção de metodologias de ensino que promovem o protagonismo dos acadêmicos, através do uso de aplicativos, simulações computacionais, produção de conteúdo digital (vídeos, jogos, infográficos) e gamificação (IPPPCCNDP13).

A perspectiva mencionada no excerto IPPPCCNDP13 conecta-se com as discussões de Kenski (2012, p. 70) sobre as novas tecnologias e o redimensionamento do espaço e do tempo da aprendizagem, como pode ser visto:

As tecnologias redimensionaram o espaço da sala de aula em, pelo menos, dois aspectos. O primeiro diz respeito aos procedimentos realizados pelo grupo de alunos e professores no próprio espaço físico da sala de aula. Neste ambiente, a possibilidade de acesso a outros locais de aprendizagem — bibliotecas, museus, centros de pesquisas, outras escolas etc. com os quais alunos e professores podem interagir e aprender — modifica toda a dinâmica das relações de ensino—aprendizagem. Em um segundo aspecto, é o próprio espaço físico da sala de aula que também se altera. Deslocamentos são necessários, momentos dos alunos diante das máquinas alternam-se com momentos em que discutem em equipe os resultados de suas interações com o ambiente tecnológico e com outros momentos em que refletem ou se concentram em atividades isoladas, sem os recursos tecnológicos (Kenski, 2012, p. 70).

A visão da autora se alinha com as propostas de Moran, Masetto e Behrens (2018) sobre metodologias ativas para uma educação inovadora. Os autores defendem que essas práticas representam caminhos que precisam se integrar, pois a aprendizagem se potencializa quando o/a educador/a auxilia na significação da informação; quando a experiência é vivenciada, sentida e experimentada, novos significados emergem; contudo, os autores ressaltam que essas metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos.

Embora os excertos não detalhem de forma clara as ações de extensão e internacionalização, a menção à pesquisa atendendo a demandas regionais, expressa no excerto IPPPCCNDP6, sugere uma possível interface com atividades de extensão, que podem conectar a produção de conhecimento da universidade com as necessidades da comunidade local. A internacionalização, por sua vez, é apontada como um eixo presente na formação, o que pode se traduzir em oportunidades de intercâmbio, participação em projetos de pesquisa internacionais ou a incorporação de perspectivas globais no currículo. A articulação entre ensino, pesquisa, extensão e internacionalização na formação docente se fundamenta no intuito de formar profissionais engajados com seu contexto, mas também com uma visão global e com a capacidade de dialogar com diferentes realidades (Dias Sobrinho, 2010).

7.4.12 Laboratório de Aprendizagem Interdisciplinar (LAI): Espaço para o Diálogo e a Integração de Saberes

O PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Dom Pedrito, apresenta a previsão do "Laboratório de Aprendizagem Interdisciplinar" (LAI) na matriz curricular do Curso, integrando componentes obrigatórios e complementares a cada semestre, como pode ser visto no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 54), a seguir:

Em relação à perspectiva interdisciplinar promovida ao longo do curso, cabe mencionar que na matriz curricular também está previsto o desenvolvimento do "Laboratório de Aprendizagem Interdisciplinar" (LAI) que integra os componentes obrigatórios e complementares, a cada semestre, e são descritos nos planos de ensino. O LAI busca promover o diálogo entre as diferentes áreas que compõem o curso sendo promovido no formato de seminário e ou elaboração de um produto (IPPPCCNDP8).

Essa iniciativa reflete uma crescente valorização da interdisciplinaridade na formação docente, reconhecendo a complexidade dos fenômenos do ensino e da aprendizagem que demandam a articulação de diferentes saberes, como aponta Fazenda (2017).

A criação de um espaço formal como o LAI para a integração de componentes curriculares obrigatórios e complementares é um passo importante para superar a fragmentação tradicional do conhecimento, frequentemente criticada por autores como Morin (2000), que defendem um pensamento complexo capaz de conectar diferentes dimensões da realidade. Ao promover o diálogo entre as áreas que abarcam o curso, o LAI propicia construir uma compreensão mais holística e contextualizada dos conteúdos, preparando os/as futuros/as professores/as para abordarem os desafios da prática pedagógica de forma mais integrada e significativa.

A operacionalização do LAI por meio de seminários e/ou elaboração de um produto sugere uma intencionalidade pedagógica que valoriza tanto a discussão e o compartilhamento de ideias quanto a aplicação prática dos conhecimentos em projetos concretos. Essa abordagem ativa se alinha com as metodologias atuais de ensino que buscam o protagonismo discente e a construção colaborativa do conhecimento (Moran, Masetto e Behrens, 2018). A elaboração de um produto interdisciplinar, em particular, pode ser uma estratégia eficaz para que os/as licenciandos/as mobilizem diferentes saberes na resolução de problemas do cotidiano da sala de aula.

Contudo, apesar do potencial inovador do LAI, o excerto IPPPCCNDP8 oferece poucos detalhes sobre a sua dinâmica, os objetivos específicos a cada semestre e as metodologias concretas que serão utilizadas para promover o diálogo e a integração entre as áreas. Para que o LAI cumpra efetivamente o seu propósito, é crucial que os planos de ensino detalhem as estratégias pedagógicas, as formas de avaliação e o papel dos/as docentes na mediação desse espaço interdisciplinar. A literatura sobre interdisciplinaridade na formação docente enfatiza a necessidade de um planejamento cuidadoso e de uma intencionalidade clara para que a integração de saberes não se torne apenas uma justaposição de componentes curriculares (Japiassu, 2006).

7.5 Análise e Discussão do PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Uruguaiana

“Haveria alguma razão em você bater na porta, o lacaio continuou, sem dar importância a Alice, se houvesse uma porta entre nós [...]” (Carroll, 2011, p. 52).

A versão mais recente do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Uruguiana, datada de dezembro de 2024, foi analisada por meio das etapas da ATD (Análise Textual Discursiva) e com o auxílio da uma matriz de análise do curso. Essa análise identificou 25 unidades de significado, que foram agrupadas por similaridade temática e organizados no quadro (Figura 34).

Figura 34 - Quadro códigos, unidades de significado, categorias emergentes e categorias finais

(Continua)

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
IEPPCCNU1 IPPPCCNU1 CPPCCNU1 CPPCCNU4 CPPCCNU5 CPPCCNU2 CPPCCNU6	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	1) Formação Docente: Humanidade e Inclusão. (IEPPCCNU1) 3) Diretrizes Específicas do Ensino: Formação Cidadã, Inovação e Internacionalização. (IPPPCCNU1) 4) Diretrizes para a Formação Docente: Reflexão, Atuação Crítica e Compromisso Sociocultural. (CPPCCNU1) 22) Egresso da Licenciatura em Ciências da Natureza: Competências, Pesquisa e o Trabalho. (CPPCCNU4) 23) Currículo para o Desenvolvimento de Competências Alinhadas à BNCC. (CPPCCNU5) 24) Formação Integral: Princípios do Desenvolvimento do Ensino. (CPPCCNU2) 25) Competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais, como organizadoras do currículo. (CPPCCNU6)	1) Formação Docente: Humanidade e Inclusão. (1) 2) Diretrizes para a Formação Docente e o Currículo. (4-23 – 24) 3) Egresso e Diretrizes Específicas do Ensino. (3 – 22) 4) Competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais, como organizadoras do currículo. (25)	1) Formação Docente: Inclusão, Cidadania, Inovação, Reflexão Crítica, Compromisso Sociocultural e Perfil do Egresso. (1-3-4-22-23-24) 2) Competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais, como organizadoras do currículo. (25)
APPCCCNU1 IEPPCCNU3 IEPPCCNU5 IEPPCCNU6 APPCCCNU12 IEPPCCNU7 APPCCCNU4 APPCCCNU13 IEPPCCNU8 APPCCCNU9 APPCCCNU15 IEPPCCNU9 IEPPCCNU10 APPCCCNU18 APPCCCNU5 APPCCCNU6 APPCCCNU8 APPCCCNU10 APPCCCNU11 APPCCCNU14 APPCCCNU17	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	2) Acessibilidade: Imperativo para a Inclusão e a Igualdade de Oportunidades. (APPCCCNU1, IEPPCCNU3) 7) Inclusão e Acessibilidade: Atuação do NiA. (IEPPCCNU5) 8) Recursos e Tecnologias para a Acessibilidade no Ensino Superior. (IEPPCCNU6, APPCCNU12) 9) Acessibilidade Metodológica na Formação Docente: Estratégias e Recursos para um Ensino Inclusivo em parceria com os núcleos de apoio. (IEPPCCNU7, APPCCNU4, APPCCNU13) 10) NiA: O Núcleo de Inclusão da UNIPAMPA e seu Papel no Atendimento Educacional Especializado. (IEPPCCNU8, APPCCNU9, APPCCNU15) 11) Componentes Curriculares na Perspectiva Inclusiva. (IEPPCCNU9, IEPPCCNU10, APPCCNU18) 12) Diretrizes para a Acessibilidade. (APPCCCNU5, APPCCNU6) 13) Acessibilidade Pedagógica: Diversificação Curricular e Recursos. (APPCCCNU8) 14) Garantia de Acessibilidade para a Permanência: Planejamento de Recursos para Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. (APPCCCNU10, APPCCNU11) 15) Acessibilidade Digital e Comunicacional: O Ambiente Virtual Moodle como Estratégia. (APPCCCNU14) 16) Acessibilidade arquitetônica: Infraestrutura acessível. (APPCCCNU17)	5) Acessibilidade: Imperativo para a Inclusão, diretrizes e a Igualdade de Oportunidades, diretrizes. (2 – 12) 6) Inclusão e Acessibilidade: Atuação do NiA e seu Papel no Atendimento Educacional Especializado. (7-10) 7) Acessibilidade Metodológica, Digital e Comunicacional na Formação Docente: Estratégias, Recursos, Diversificação curricular, Ambiente Virtual Moodle como Estratégia para um Ensino Inclusivo em parceria com os núcleos de apoio. (8-9-15) 8) A Inclusão no Currículo e a Garantia de Permanência no Ensino Superior: Planejamento de Recursos e Componentes Curriculares na Perspectiva inclusiva. (11 – 14)	3) Acessibilidade e Inclusão na Formação Docente: Diretrizes, Atuação do NiA, Estratégias Metodológicas, Acessibilidade Digital e Comunicacional, Recursos Pedagógicos Diversificados, Currículo Inclusivo e Garantia de Permanência no Ensino Superior. (2-12-7-10 -8-9-15-11-14)

CÓDIGO	CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINAIS
IEPPCCNU4 APPCNU3 IPPPCCNU2	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	6) Extensão no Curso de Ciências da Natureza: Formação Interdisciplinar, cidadã e inclusiva. (IEPPCCNU4 – APPCCNU3) 17) Política de Pesquisa Institucional da UNIPAMPA: Princípios, Colaboração e Fomento à Inovação. (IPPPCCNU2)	9) Extensão, Pesquisa e a Formação docente. (6-7)	4) Extensão, Pesquisa e a Formação docente. (6-7)
IPPPCCNU4 CPPCCNU3	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	19) Objetivos do Curso de Ciências da Natureza: Investigação, Inovação, Cidadania, Pesquisa e Valorização da Diversidade. (IPPPCCNU4, CPPCCNU3)	10) Objetivos do Curso de Ciências da Natureza: Investigação, Inovação, Cidadania, Pesquisa e Valorização da Diversidade. (19)	5) Objetivos do Curso de Ciências da Natureza: Investigação, Inovação, Cidadania, Pesquisa e Valorização da Diversidade. (19)
IEPPCCNU2 APPCNU2	Inclusão Educacional (IE) Acessibilidade (A) Inovação Pedagógica (IP) Competência (C)	5) Flexibilização Curricular. (IEPPCCNU2, APPCCNU2) 18) Inovação Pedagógica na Formação Docente: Atuação do GRUPI na UNIPAMPA. (IPPPCCNU3) 20) Inovação Pedagógica: Ruptura e Reinvenção. (IPPPCCNU5, IPPPCNU6, IPPPCNU7) 21) Integrando a Inovação Pedagógica nas Práticas de Formação de Professores. (IPPPCCNU8)	11) Flexibilização Curricular. (5) 12) Inovação Pedagógica na Formação Docente: atuação do GRUPI, Ruptura e Reinvenção e a integração de Inovação Pedagógica nas Práticas de Formação de Professores. (18-20-21).	6) Inovação Pedagógica na Formação Docente: atuação do GRUPI, Ruptura e Reinvenção, integração de Inovação Pedagógica nas Práticas dos Professores e a flexibilização curricular. (5-18-20-21)

Fonte: autora (2025).

Após a conclusão dessa etapa de categorização final, demos origem, por meio dos excertos, os metatextos que seguem.

7.5.1 Formação Docente: Inclusão, Cidadania, Inovação, Reflexão Crítica, Compromisso Sociocultural e Perfil do Egresso.

Os excertos que serão apresentados, extraídos da matriz de análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Uruguaiana, convergem para a concepção de uma formação docente abrangente e multifacetada, que extrapola o domínio técnico-científico e se expande para as dimensões humanística, social, ética e política. A ênfase na inclusão, cidadania, inovação, reflexão crítica, compromisso sociocultural e o perfil do egresso delineia um projeto formativo alinhado com as demandas atuais da educação e da sociedade. Essa perspectiva se ancora em Freire (1996), que defende uma educação como prática da liberdade, intrinsecamente ligada à reflexão crítica sobre a realidade e ao engajamento social.

O PPC do curso de Ciências da Natureza, campus Uruguaiana, traz uma proposta de integrar componentes curriculares como LIBRAS, Corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, Educação Ambiental, Educação e Saúde e Bioética, como pode ser visualizado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 77):

No que se refere à formação pedagógica, humanística e socioambiental, além de conceitos associados à epistemologia do conhecimento, história e filosofia da educação e da ciência; políticas educacionais e legislação; psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem; teorias da educação, entre outras, propõe-se o componente curricular Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, os componentes, Corpo, gênero, sexualidade e relações étnico raciais, Educação Ambiental, Educação e Saúde e Bioética, enquanto espaços de fundamentação teórica e reflexão com vistas à ciência do contexto conceitual, formativo e político à inclusão e respeito à humanidade, aos direitos humanos, a sustentabilidade, a diversidade cultural, a valorização da história, da cultura e da identidade étnico-racial. Ressalva-se tal compreensão, também, como princípios norteadores em todas as atividades do curso, uma vez que não se concebe tais temáticas isoladas e sem perpassar toda a formação acadêmica (IEPPCCNU1).

O excerto IEPPCCNU1 demonstra o reconhecimento da importância de abordar temas transversais e socialmente relevantes na formação dos/as futuros/as professores/as. Essa integração busca fornecer uma fundamentação teórica e reflexiva para a atuação docente em contextos diversos e plurais, promovendo o respeito à humanidade, aos direitos humanos, à sustentabilidade e à diversidade cultural e étnico-racial. Essa abordagem se conecta com os estudos de Candau (2008) sobre a necessidade de um currículo intercultural que reconheça e valorize as diferentes identidades e experiências dos/as estudantes.

No que tange à formação para a cidadania, por meio dos valores éticos e da transformação social no desenvolvimento do ensino, clarificamos no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 42):

Segundo o PDI 2019-2023, o desenvolvimento do ensino abrange concepções amplas, tais como: “conhecimento, formação humana, cidadania, valores éticos e transformação social, que permeiam o perfil de egresso com sólida formação acadêmica generalista, emancipatória e humanística, o qual fomenta o exercício da reflexão e da consciência acerca da relevância pública e social dos conhecimentos, das competências, das habilidades e dos valores adquiridos na vida universitária, inclusive sobre os aspectos éticos envolvidos” (p. 28). Ainda é importante destacar que de acordo com o PDI, o ensino deve ser pautado pelos seguintes princípios específicos: formação cidadã; compromisso com a articulação entre educação básica e educação superior; qualidade acadêmica; universalidade de conhecimentos e concepções pedagógicas; autonomia e aprendizagem contínua; equidade de condições; inovação pedagógica; extensão como eixo da formação acadêmica; pesquisa como princípio educativo; institucionalização da mobilidade acadêmica nacional e internacional; inserção internacional desenvolvendo uma política linguística (IPPPCCNU1).

O excerto IPPPCCNU1 reforça a visão de um/a egresso/a com sólida formação acadêmica, emancipadora e humanística, capaz de exercer a reflexão crítica sobre a relevância pública e social do conhecimento. Os princípios específicos que norteiam o ensino, como a formação cidadã, a articulação entre educação básica e superior, a inovação pedagógica e a extensão como eixo da formação, evidenciam um compromisso com uma formação docente conectada com a realidade educacional e social, como defende Libâneo (2012) ao discutir a importância de um projeto pedagógico engajado com as necessidades da instituição educacional e da sociedade.

No que se refere às diretrizes para os cursos de licenciatura da UNIPAMPA, como destaca o excerto (UNIPAMPA, 2024, p.23), a seguir:

As diretrizes para os cursos de Licenciatura da UNIPAMPA orientam para a consonância com as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e para a formação do(a) profissional da educação, reflexivo, agente ativo de seu saber, com competências e habilidades para atuar na educação básica e na educação profissional e tecnológica, atento à atual conjuntura brasileira, ao contexto mundial e à sustentabilidade social, bem como ser profissional capaz de criar desafios, problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das tecnologias de informação e de comunicação, valorizando as características regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade (CPPCCNU1).

O excerto CPPCCNU1 reforça a necessidade de formar um/a profissional reflexivo/a, agente ativo do saber, com competências para atuar na educação básica e profissional, atento/a à conjuntura brasileira e mundial, à sustentabilidade e à diversidade, como pode ser visto também no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 69-70), ao apresentar o perfil do egresso/a:

O perfil do(a) egresso(a) do Curso Ciências da Natureza - Licenciatura, fundamenta-se a partir do perfil do(a) egresso(a) concebido pelas Diretrizes orientadoras para elaboração dos projetos pedagógicos das licenciaturas da UNIPAMPA: O egresso dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa deve estar preparado para exercer suas funções em conformidade com o exposto na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), capítulo IV, da Educação Superior, e

também com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (CNE/CP 2002), a fim de cumprir o papel social de um cidadão qualificado, trabalhar e desenvolver a pesquisa científica e o pensamento crítico-reflexivo e estar apto a trabalhar com a diversidade cultural brasileira. Desse modo, ele poderá desenvolver o papel de educador que contribui, não apenas com o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico, mas também para a difusão dos valores, habilidades e competências próprias de uma sociedade democrática. Nesse sentido, faz-se necessário que o egresso estabeleça formas de interação que promovam a constituição da identidade e o desenvolvimento da autonomia do sujeito que sofre a intervenção do profissional da educação. Considera-se ainda que o futuro profissional valorizará as diferenças como produtoras de subjetividades de seus alunos, compreendendo suas características sociais, culturais e econômicas e suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem (UNIPAMPA, 2011a) (CPPCCNU4).

O excerto CPPCCNU4 complementa essa visão, destacando a importância de um/a profissional capaz de trabalhar com a diversidade cultural, desenvolver a pesquisa e o pensamento crítico-reflexivo, promover a autonomia e a constituição da identidade dos sujeitos da educação.

As competências e habilidades detalhadas no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 70-73), podem ser verificadas a seguir:

Em atenção ao perfil do(a) egresso(a) e do Curso, estruturou-se o currículo de forma que o acadêmico construa competências e habilidades para: a) interpretar e comunicar-se no uso das linguagens da língua portuguesa e domínio da norma culta, bem como, domínio da linguagem matemática, científica, pedagógica e tecnológica (linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas, linguagem simbólica, computacional, recursos de mídia, entre outros); b) ter compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao(à) futuro(a) professor(a) aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; c) estabelecer conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; d) empregar inovações e linguagens digitais como recurso pedagógico para o desenvolvimento, pelos(as) professores(as) em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; e) compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas,

percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade; f) problematizar interpretações do senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas, no contexto das interpretações científicas; g) observar criticamente propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, a diversidade sociocultural e a recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade; h) compreender, construir e aplicar conhecimentos técnico-científicos no contexto de fenômenos naturais, sociais, histórico-geográficos e da tecnologia; 72 i) conceber situações-problema e desenvolver operações de pensamento como: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados ou ilustrados de diferentes formas; j) identificar processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos; k) compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos; l) reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos; m) interpretar teorias, modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos físicos, químico ou biológicos; n) caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes; o) compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais; p) avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas; q) associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros; r) interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais; 73 s) avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente. t) planejar e atuar em laboratórios de ensino na área de Ciências da Natureza (ciências, biologia, química e física). u) compreender a avaliação como parte integrante do processo da formação, uma vez que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; v) apropriar-se de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar; w) perceber a escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do(a) professor(a), da sua prática e da sua pesquisa; x) desenvolver o compromisso com a educação integral dos(as) professores(as) em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; y) fomentar decisões pedagógicas com base em evidências. As referidas competências e habilidades devem perpassar os componentes curriculares em seus objetivos e

atividades de ensino no que se refere ao saber, saber fazer e ser e estão em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CPPCCNU5)

O excerto CPPCCNU5 reforça o alinhamento com a BNCC e a necessidade de um profissional com domínio de diferentes linguagens, utilização de metodologias inovadoras e a capacidade de utilizar tecnologias digitais. O excerto CPPCCNU5 exemplifica, conforme preconiza a Resolução nº 2/2019, a preocupação em convergir com que estabelece na BNCC, ou seja, uma matriz pautada em competências e habilidades, inclinada ao tecnicismo com viés neoliberal, como já vimos discutindo neste estudo. Logo, cabe refletirmos sobre maneiras de insurgir ao texto desse excerto, a fim de subverter esse caminho e, de fato, preparar futuros/as professores/as para atuarem de forma crítica e emancipatória e não apenas implementadores/as da BNCC.

Nesse contexto, destacamos que, em suma, os excertos analisados apresentam uma concepção robusta e abrangente da formação docente, que integra dimensões humanística, social, ética, política e pedagógica, cabendo aqui as brechas discursivas para subverter ao ensino por competências preconizado pela BNCC.

7.5.2 Competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais, como organizadoras do currículo.

O excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 79-80) indica a organização de carga horária distribuída em grupos, integradas as três dimensões das competências profissionais alinhadas as previstas na BNCC, como pode ser visualizado a seguir:

Conforme a Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL/CNE/CP, 2019), a carga horária dos cursos de licenciatura deve ser distribuída em grupos: No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos, segundo as competências e habilidades previstas na BNCC Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas

deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, destinados à formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas de Prática como Componente Curricular, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II (CPPCCNU6).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 explicita a centralidade das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como eixos estruturantes da organização curricular dos cursos de licenciatura.

Cabe destacar que a Resolução nº 2/2019, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), buscou garantir que os currículos das licenciaturas estivessem alinhados às competências e habilidades previstas na BNCC para a Educação Básica.

Nessa perspectiva, Silva (2019) argumenta que a implementação do modelo de competências precedeu a reforma educacional brasileira subsequente à promulgação da LDBEN, em 1996, sendo frequentemente anunciada como essencial para ajustar o processo de escolarização às transformações nos processos produtivos. Dessa forma, evidenciamos uma subordinação da formação humana aos imperativos de adequação às exigências do mercado de trabalho, como afirma Silva (2019, p. 130):

Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados. Em que medida esses elementos guardam pertinência quando se trata de formular a política nacional de formação de professores? (Silva, 2019, p.130).

Como já discutido nesse estudo, esse conceito de competência vinculado à política educacional, se alinha a agentes financeiros, em razão de formar um perfil tecnicista, que se distancia da reflexão transformadora, teórica e filosófica da Educação em detrimento do sucesso mercadológico.

No que tange a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado e da Prática como Componente Curricular ao longo de toda a licenciatura, é importante destacar que

essa se trata de um importante quesito, uma vez que, a experiência prática se apresenta como elemento central do processo formativo. Essa ênfase na prática se conecta com as pesquisas de Gauthier et al. (2007) sobre a formação de professores/as como um processo que envolve a construção de saberes experienciais a partir da reflexão sobre a ação.

Destacamos que a Resolução em questão não é mais a diretriz atual para a formação de professores/as, sendo substituída pela Resolução CNE/CP nº 04/2024, contudo, a Instituição tem o prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação para reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

7.5.3 Acessibilidade e Inclusão na Formação Docente: Diretrizes, Atuação do NInA, Estratégias Metodológicas, Acessibilidade Digital e Comunicacional, Recursos Pedagógicos Diversificados, Currículo Inclusivo e Garantia de Permanência no Ensino Superior.

O PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, campus Uruguaiana, evidencia um compromisso institucional da UNIPAMPA com a acessibilidade e a inclusão na formação docente, abrangendo desde a garantia da acessibilidade física até a implementação de políticas e estratégias pedagógicas inclusivas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) expresso no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 89-90):

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (UNIPAMPA, 2019, p. 98), com relação à acessibilidade: Com relação à acessibilidade, além de ser indispensável garantir a acessibilidade física, de acordo com as normas técnicas, é necessário sensibilizar a comunidade acadêmica quanto aos direitos e deveres no desenvolvimento de espaços acessíveis e inclusivos, além de realizar uma política institucional de acessibilidade e inclusão que garanta o direito de todos à participação plena nesta Universidade. A Política de Acessibilidade e Inclusão deverá atender os acadêmicos com deficiência para que participem, integralmente, das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como para atender os servidores e membros da comunidade externa. Procurando atender a estas normativas e legislações que garantem o direito das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais na educação superior, o Curso Ciências da Natureza – Licenciatura prevê a flexibilização em quatro eixos centrais: ●

flexibilização nos métodos de ensino – superação do paradigma expositivo tradicional; • flexibilização no formato e na utilização dos instrumentos de avaliação – rompimento com padrões únicos de expressão do conhecimento e da aprendizagem; • flexibilização nos materiais didáticos utilizados no momento do ensino – recursos de tecnologia assistiva e formatos alternativos de informação; • flexibilização nas atividades - orientadores(as) de acompanhamento da aprendizagem (atividades educativas individualizadas, quando necessário) (IEPPCCNU3).

O excerto IEPPCCNU3 estabelece a necessidade de sensibilizar a comunidade acadêmica e de implementar uma política institucional que assegure o direito de todos à participação plena nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa diretriz se alinha com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que preconiza a garantia do acesso à educação em igualdade de condições.

A flexibilização nos métodos de ensino, nos instrumentos de avaliação, nos materiais didáticos e nas atividades também previsto no excerto IEPPCCNU3, demonstra uma preocupação em superar modelos pedagógicos tradicionais e em adotar abordagens mais inclusivas, que considerem a diversidade dos/as estudantes. Essa perspectiva encontra respaldo nas discussões sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposto por Rose e Meyer (2002), que enfatiza a criação de ambientes e materiais flexíveis que atendam às diferentes necessidades dos/as aprendizes.

No que se refere ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 128) destaca que:

O Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) tem como função promover o acesso, a permanência e a participação dos(as) alunos(as) e constitui órgão de natureza institucional, vinculado ao Gabinete da Reitoria da Universidade Federal do Pampa, sendo o setor responsável pela implantação de políticas de inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA. A atuação do NInA está voltada para os alunos que apresentam deficiência na(s) área(s) auditiva, visual, física, intelectual e/ou múltipla; transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dificuldades específicas de aprendizagem que requeiram Atendimento Educacional Especializado (APPCCNU9).

Do excerto APPCCNU9, o NInA emerge como um órgão central na promoção do acesso, permanência e participação dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dificuldades específicas de aprendizagem. Sua atuação institucional, vinculada à Reitoria, demonstra a importância dada pela UNIPAMPA à implementação de políticas de inclusão e acessibilidade.

A Resolução nº 328/2021, citada no próximo excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 131), indica que:

Também, de acordo com a Resolução nº328/2021, capítulo VI, do atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais, contamos com o apoio da interface NINA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade). O NINA é um núcleo institucional e possui interfaces nos 10 campi da UNIPAMPA. Atualmente, em Uruguiana, o NINA trabalha com o objetivo de proporcionar AEE (Atendimento Educacional Especializado) para os (as) estudantes que solicitam este tipo de atividade. Embora não tenha pessoal especializado, busca-se ofertar materiais e equipamentos que contribuam nas atividades de ensino-aprendizagem. Este apoio é especialmente importante para o curso de Ciências da Natureza, já que no ano de 2017, tivemos o ingresso de um aluno com deficiência visual. Neste caso, foi montado uma sala adaptada para o aluno dentro da biblioteca, nela foi colocado uma impressora Braille e dois scanners Braille para impressão e para conversão de arquivo escrito para sonoro (IEPPCCNU8).

O excerto IEPPCCNU8, por meio da Resolução nº 328/2021, reforça o papel do NInA no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na disponibilização de recursos e equipamentos para apoiar o processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes com necessidades educacionais específicas.

A importância da acessibilidade pedagógica e atitudinal é destacada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 128), a seguir:

Além da acessibilidade arquitetônica, é importante que as metodologias de ensino adotadas pelo curso possam garantir a acessibilidade pedagógica e atitudinal. Nesse sentido, são fundamentais ações e programas que assegurem a adoção de estratégias didáticas inclusivas, processos avaliativos inclusivos, bem como a utilização de recursos que possibilitem a maior acessibilidade possível. Citam-se como exemplos: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, impressões em Braille, áudio livros, softwares e sites acessíveis entre outros recursos (APPCCNU12).

O excerto APPCCNU12 indica exemplos de recursos como pranchas de comunicação, textos ampliados, softwares leitores de tela e impressões em Braille para a utilização, a fim de superação de barreiras frente à acessibilidade. Contudo, vale ressaltar a necessidade de formação continuada dos/as docentes para a apropriação de estratégias metodológicas acessíveis, em parceria com o NInA e os NuDEs, como se apresenta no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 129):

Cabe ressaltar sobre a importância dos(as) docentes do curso sejam envolvidos em práticas de formação e atualização profissional no que tange a apropriação de outras estratégias que permitam a acessibilidade metodológica, visando o melhor atendimento aos(às) estudantes. Essa atividade pode ser realizada em conjunto com o NInA, que coordena as ações de inclusão e acessibilidade, incluindo a formação continuada de docentes e técnicos, orientação aos Núcleos de Desenvolvimento Educacional (NuDEs) para estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (PDI 2019-2023). Através da formação, o(a) docente poderá produzir recursos e materiais diversificados que possam auxiliar os(as) estudantes na construção de conhecimentos bem como pela utilização de metodologias e estratégias tecnológicas apropriadas (IEPPCCNU7).

O excerto IEPPCCNU7 sublinha a importância do desenvolvimento profissional para a efetivação da inclusão (Mantoan, 2015). No que diz respeito a acessibilidade digital e comunicacional, a utilização do ambiente virtual Moodle, indicada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 129), a seguir:

Dessa forma, entende-se que todos os processos de ensino e aprendizagem que permeiam o projeto pedagógico do curso, utilizem os recursos que garantam a acessibilidade digital e comunicacional para todos os discentes. Nesse sentido, a utilização do ambiente virtual Moodle favorece o compartilhamento de mídias e informações, visando a interatividade entre docentes e discentes, além de assegurar o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar, possibilitando experiências diferenciadas de aprendizagem (APPCCNU14).

O excerto APPCCNU14 reconhece a utilização do Moodle como uma estratégia para garantir o acesso a materiais e informações a qualquer hora e lugar, favorecendo a interatividade e experiências diferenciadas de aprendizagem.

As diretrizes para a acessibilidade estabelecidas no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 127), indicam que:

No âmbito deste PPC, essa mesma Resolução, no seu artigo 5º, garante adaptações aos discentes com deficiência, sendo que essas se referem à adequação de conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos e equipamentos, e formas de avaliação que respondam às necessidades dos discentes e garantam a acessibilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (APPCCNU6).

Expresso no excerto APPCCNU6, as diretrizes são baseadas na Resolução nº 328/2021, que garantem adaptações nos conteúdos, metodologias, recursos didáticos, equipamentos e formas de avaliação para atender às necessidades dos/as discentes com deficiência.

A inclusão e a diversidade também são abordadas na perspectiva curricular, com as componentes “LIBRAS” (UNIPAMPA, 2024, 214):

OBJETIVO GERAL

♣ Desenvolver as habilidades de recepção e de produção sinalizada, visando às competências linguística, discursiva e sociolinguística na Língua Brasileira de Sinais;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ♣ Propor uma reflexão sobre o conceito e a experiência visual dos surdos a partir de uma perspectiva sociocultural e linguística;
- ♣ Propor uma reflexão sobre o papel da Língua de Sinais na vida dos surdos e nos espaços de interação entre surdos e ouvintes, particularmente nos ambientes educacionais.
- ♣ Desenvolver a competência linguística na Língua Brasileira Sinais, em nível básico elementar;
- ♣ Fornecer estratégias para uma comunicação básica de Libras e adequá-las, sempre que possível, às especificidades dos alunos e cursos;
- ♣ Utilizar a Libras com relevância linguística, funcional e cultural;
- ♣ Refletir e discutir sobre a língua em questão e o processo de aprendizagem;
- ♣ Refletir sobre a possibilidade de ser professor de alunos surdos e interagir com surdos em outros espaços sociais;
- ♣ Compreender os surdos e sua língua a partir de uma perspectiva cultural (APPCCNU18).

A componente curricular "Corpo, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais", descrita no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 191), a seguir:

EMENTA

Corpo, gênero, sexualidade e raça/etnia como construções históricas, culturais e sociais. Identidade, diferença e subjetivação. Interseccionalidade. Educação para a sexualidade. Implicações das práticas sociais e de diferentes artefatos culturais na constituição dos sujeitos. Sexismo, lesbohomotransfobia, racismo e heterossexismo em diversas instâncias sociais. Violência sexual e de gênero. Educação democrática e inclusiva. Direitos humanos. Elaboração e dinamização de atividades pedagógicas.

CONTEÚDOS

Conceitos sobre corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia-Identidade, diferença e subjetivação - Sexismo, racismo, lesbo-homo-transfobia, heterossexismo. Violência sexual e de gênero - Currículo escolar - Artefatos pedagógicos - Educação democrática e inclusiva - Direitos Humanos - Leis, normativas e diretrizes que orientam o fazer docente - Elaboração e dinamização de atividades pedagógicas na escola e/ou universidade (IEPPCCNU10).

E a componente "Educação Inclusiva", apresentada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 275-276), a seguir:

EMENTA

Políticas públicas de educação aplicadas à inclusão nas suas diferentes formas. Diferentes estratégias de ensino para nortear uma prática inclusiva, considerando diferentes ambientes. Papel dos profissionais da educação em relação às pessoas com deficiência e à mudança de paradigmas.

OBJETIVO GERAL

♣ Compreender que a inclusão é um processo que ocorre através da inserção em sala de aula e na sociedade para que todos possam participar de seus direitos e deveres, em condições de igualdade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ♣ Entender os discursos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva.
- ♣ Saber sobre políticas públicas e propostas para a Educação Inclusiva e suas repercussões na organização e na constituição de redes de apoio.
- ♣ Conhecer elementos que circunscrevem o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com qualidade no contexto escolar.
- ♣ Fazer uso de diretrizes e pesquisas para propor práticas educativas inclusivas.

CONTEÚDOS**UNIDADE I – Educação Especial e Inclusão**

- 1.1. Inclusão, diversidade e acessibilidade.
- 1.2. Aspectos históricos e políticos: da segregação à inclusão.
- 1.3. Princípios e fundamentos para construção de uma escola inclusiva.
- 1.4. Educação Inclusiva: avanços e barreiras.

UNIDADE II – Atendimento Educacional Especializado

- 2.1. Deficiência física.
- 2.2. Deficiência visual.
- 2.3. Deficiência auditiva.
- 2.4. Deficiência intelectual.

2.5. Transtornos Globais do Desenvolvimento: Autismo, Asperger e Rett.

2.6. Altas Habilidades/Superdotação.

2.7. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

UNIDADE III – Educar na Diversidade

3.1. Formação de professores para a escola inclusiva: possibilidades e limitações.

3.2. Adaptações curriculares: mudanças na organização pedagógica da escola.

3.3. Práticas inclusivas de avaliação na sala de aula.

3.4. Uso de tecnologias como ferramentas na Educação Inclusiva.

3.5. Educação para cidadania: família e escola, sexualidade (IEPPCCNU10).

Os excertos IEPPCCNU9, IEPPCCNU10, APPCCNU18 apresentam as componentes curriculares na perspectiva inclusiva que visam fornecer subsídios teóricos e práticos para uma atuação docente sensível às diversidades e comprometida com a inclusão.

Em relação à garantia de permanência dos/as estudantes com deficiência, essa é estabelecida no previsto no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 128):

Garantir a permanência do (a) estudante com deficiência envolve o planejamento e organização de recursos para promover as acessibilidades arquitetônica, na comunicação, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. Estes devem ser disponibilizados desde o processo seletivo até o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, como prevê a Resolução CNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001) (APPCCNU10).

Já o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 128) indica que:

A realização de reformas e aquisições de equipamentos visa reduzir barreiras e facilitar a acessibilidade. Além disso, o Campus conta com uma sala de recursos com mobiliário adaptado para pessoas que utilizam cadeiras de roda, impressora Braille e lupas eletrônicas (APPCCNU11).

No que diz respeito aos recursos e instalações, o próximo excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 291) apresenta:

No que tange à acessibilidade de pessoas com deficiência o Campus de Uruguiana oferece os recursos e instalações:

- Salas de aulas com portas largas que permitem o acesso de cadeirantes;
- Corredores amplos, permitindo livre circulação;

- Banheiros adaptados;
- Elevadores nos prédios 600 e 700;
- Salas de aulas em andar térreo para a oferta de componentes curriculares com matrícula de acadêmicos com deficiência ou dificuldade de locomoção;
- Reserva de vagas no estacionamento;
- Atendimento prioritário nos espaços coletivos, como biblioteca e secretarias acadêmica e administrativa;
- A biblioteca é equipada com fones de ouvido, scanner, lupa eletrônica e teclado numérico USB;
- Sala de Recursos: Sala equipada com impressora em Braille, um computador e com o Readbook, localizada no prédio 700 (APPCCNU17).

Nesse sentido, os excertos APPCCNU10, APPCCNU11 e APPCCNU17 envolvem o planejamento e a organização de recursos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, informacional e pedagógica, demonstrando um esforço institucional.

Dessa forma, podemos observar que o PPC do curso em questão demonstra um compromisso multifacetado com a acessibilidade e a inclusão na formação docente, abrangendo políticas institucionais, a atuação de núcleos especializados, a formação docente, a acessibilidade pedagógica, metodológica, digital e comunicacional, a adaptação curricular e a garantia de permanência. A articulação entre as normativas legais, as diretrizes institucionais e as ações práticas sinaliza um caminho que está sendo construído para a uma formação docente mais inclusiva e equitativa.

7.5.4 Extensão, Pesquisa e a Formação docente.

Como já vem sendo discutido nesse estudo, a indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino geralmente é apresentada como um dos pilares da formação docente nos PPCs das licenciaturas investigadas. Logo, no curso de Ciências da Natureza, campus Uruguaiana, não é diferente e assim são destacados.

A prática extensionista é concebida como um meio de contribuir para a formação interdisciplinar, cidadã, crítica e responsável dos discentes, conforme excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 121):

A prática extensionista no curso de Ciências da Natureza tem como principais objetivos:

- Contribuir para a formação interdisciplinar, cidadã, crítica e responsável do(a) discente;
- Aprimorar a formação acadêmica, no curso de Ciências da Natureza, por meio da realização de práticas extensionistas e do fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Fortalecer o compromisso social da UNIPAMPA;
- Estimular a integração e o diálogo construtivo e transformador com todos os setores da sociedade;
- Desenvolver ações que fortaleçam os princípios éticos e o compromisso social da UNIPAMPA em todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, inclusão e acessibilidade, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- Incentivar a comunidade acadêmica a atuar na promoção do desenvolvimento humano, econômico, social e cultural (IEPPCCNU4).

Nessa perspectiva, o excerto IEPPCCNU4 fortalece o compromisso social da universidade ao buscar estimular o diálogo com diversos setores da sociedade (Rizzi, 2019). Essa perspectiva também se alinha às reflexões de Freire (1996) sobre a importância de uma educação engajada com a realidade social e comprometida com a transformação. A explicitação dos objetivos da extensão, que abrangem desde aprimorar a formação acadêmica até fortalecer princípios éticos e o compromisso social em áreas como direitos humanos, educação ambiental e inclusão, demonstra uma visão abrangente do papel da universidade na sociedade. A articulação com políticas de inclusão, acessibilidade e educação étnico-racial reforça a preocupação em formar docentes sensíveis às diversidades e capazes de promover a equidade, sendo que os estudos de Candau (2008) corroboram ao discutir a interculturalidade crítica na educação.

A política de pesquisa institucional apresentada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 50-51), complementa essa perspectiva:

Nesse sentido, a política de pesquisa institucional está pautada pelos seguintes princípios específicos, estabelecidos no PDI 2019-2023, p. 30: "Formação de recursos humanos voltados para o desenvolvimento científico e tecnológico; Difusão da prática da pesquisa no âmbito da graduação e da pós-graduação; Produção científica pautada na ética e no desenvolvimento sustentável e regional;

Incentivo a programas de colaboração em redes de pesquisa nacional e internacional; e Viabilização de programas e projetos de cooperação técnico-científicos e intercâmbio de docentes no País e no exterior, por meio de parcerias com instituições de pesquisa e desenvolvimento". O PDI expõe também que: "A inovação deve promover e impulsionar o empreendedorismo tecnológico e a transferência de tecnologia gerada na Instituição, além de propiciar ao futuro egresso a internalização da cultura inovadora através de ações de busca, descoberta, experimentação, desenvolvimento e adoção de novos produtos, processos ou técnicas organizacionais capazes de agregar valor às organizações, buscando institucionalizar o setor de apoio a patentes e registros do conhecimento gerado no âmbito dos projetos de pesquisa da Universidade e também 51 aproximar os setores primário, secundário e terciário da Universidade, promovendo parcerias que gerem: ambiente produtivo, inovador e empreendedor; fomento externo associado às pesquisas com potencial inovador; formação de recursos humanos com visão empreendedora e fortalecimento das ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional." (PDI 2019-2023, p. 29-31) (IPPPCCNU2).

O excerto IPPPCCNU2 enfatiza a formação de recursos humanos voltados para o desenvolvimento científico e tecnológico, a difusão da prática da pesquisa na graduação e pós-graduação, e o incentivo à colaboração em redes de pesquisa nacionais e internacionais. A articulação entre pesquisa e formação docente é fundamental para desenvolver nos/as futuros/as professores/as postura investigativa, capacidade de análise crítica e autonomia na produção de conhecimento, como apontam Alarcão e Roldão (2017) em seus trabalhos sobre a prática reflexiva.

Os excertos apresentados revelam um projeto de formação docente que articula a extensão, a pesquisa e o ensino. A prática extensionista é vista como um espaço de aprendizado e de engajamento social, enquanto a pesquisa é incentivada na graduação como um princípio educativo e um motor para a inovação. A indissociabilidade desses três pilares é fundamental para formar professores críticos, reflexivos, engajados com a realidade e não apenas com o mercado de trabalho, capazes de contribuir para o desenvolvimento regional e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

7.5.5 Objetivos do Curso de Ciências da Natureza: Investigação, Inovação, Cidadania, Pesquisa e Valorização da Diversidade.

Os objetivos do Curso de Ciências da Natureza da UNIPAMPA podem ser visualizados no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 68-69):

2.2 OBJETIVOS DO CURSO

2.2.1 Objetivo Geral: O curso de Ciência da Natureza – Licenciatura tem por objetivo a formação de professores(as) para o exercício docente na área de ciências naturais no ensino fundamental e de ciências da natureza e suas tecnologias no ensino médio (foco de conhecimento específico em química, física e biologia).

2.2.2 Objetivos Específicos:

- a) promover o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades para a investigação, observação, interpretação e intervenção social/profissional no ensino de ciências a partir de pressupostos do desenvolvimento social e da sustentabilidade, na perspectiva de saberes interdisciplinares;
- b) desenvolver a formação humanista, generalista, comprometida com a ética, cidadania e direito à vida;
- c) desenvolver a pesquisa e a extensão com vistas a atitudes que proporcionem o acesso e o desenvolvimento do conhecimento sistematizado, as tecnologias, a produção de saberes, a justiça social, o exercício da cidadania, a ética e o comprometimento a sustentabilidade e qualidade de vida;
- d) conceber a ciência como uma construção social, constituído a partir de diferentes saberes, e que valorize a pluralidade dos saberes e as práticas locais e regionais;
- e) desenvolver a estruturação de percursos formativos flexíveis e diversificados, calcados no respeito às diferenças e na liberdade de pensamento e expressão, sem discriminação de qualquer natureza;
- f) promover a formação de professores(as) para a educação básica visando à aprendizagem do aluno; o exercício de atividades culturais; o desenvolvimento de práticas investigativas; à elaboração e à execução de projetos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação; de metodologias, estratégias e recursos inovadores na perspectiva do trabalho em equipe (IPPPCCNU4).

O excerto IPPPCCNU4 apresenta os objetivos do Curso que delineiam uma formação docente que integra investigação, inovação, cidadania, pesquisa e valorização da diversidade como pilares essenciais. A meta de formar professores/as para o ensino fundamental e médio em Ciências Naturais, com foco em Química, Física e Biologia, é complementada por objetivos específicos que visam desenvolvimentos dos saberes, numa perspectiva interdisciplinar. Essa abordagem se alinha com as discussões de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) sobre a importância de um ensino de Ciências contextualizado socialmente e voltado para a cidadania.

O Curso indica também o compromisso de desenvolver uma formação humanista e generalista, pautada na ética, cidadania e direito à vida, demonstrando uma preocupação em formar não apenas técnicos/as em Ciências, mas educadores/as cidadãos/ãs conscientes e engajados/as com as questões sociais. Essa perspectiva converge com Freire (1996) sobre a indissociabilidade entre educação e cidadania, e a importância de uma prática pedagógica que promova a autonomia e a conscientização dos/as educandos/as.

A valorização da pesquisa e da extensão como eixos para o acesso e desenvolvimento do conhecimento sistematizado, das tecnologias, da justiça social, da ética e da sustentabilidade, expresso no excerto IPPPCCNU4, demonstra uma compreensão da universidade como um espaço de produção e socialização do conhecimento, intrinsecamente ligado às demandas sociais e ambientais. Essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para uma formação docente que prepare profissionais capazes de construir e aplicar o conhecimento científico de forma crítica voltado para a cidadania (Severino, 2007).

A concepção da Ciência como uma construção social, constituída a partir de diferentes saberes, e a valorização da pluralidade dos saberes e das práticas locais e regionais, apresentadas no item d) do excerto IPPPCCNU4 apontam para uma perspectiva epistemológica que reconhece a diversidade de conhecimentos e a importância de contextualizar o ensino de Ciências. Essa abordagem se opõe a visões eurocêntricas e universalizantes da Ciência, e se alinha com as discussões sobre o ensino de Ciências em uma perspectiva intercultural, como proposto por Coimbra e Fleuri (2010), ao defenderem que a discussão das diferenças culturais enriquece as relações interpessoais e as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Os autores propõem que as ações educativas trilhem esse caminho, integrando essa temática ao cotidiano da escola, pois esse diálogo guiará a construção de uma sociedade democrática, plural e humana, que harmonize políticas de igualdade e de identidade (Coimbra e Fleuri, 2010).

A promoção de percursos formativos flexíveis e diversificados, calcados no respeito às diferenças e na liberdade de pensamento e expressão, pode ser visualizado no item e) do excerto IPPPCCNU4, entendendo que é crucial para atender à diversidade dos/as estudantes e para formar professores/as para os contextos inclusivos. Essa diretriz se conecta com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que busca criar ambientes e materiais de

aprendizagem acessíveis a todos/as, como discutido por Mendes (2022) em suas reflexões sobre educação inclusiva.

Por fim, o objetivo de formar professores/as para atuarem na Educação Básica visando à aprendizagem do/a estudante, ao desenvolvimento de práticas investigativas, à elaboração e execução de projetos curriculares, ao uso de tecnologias e metodologias inovadoras são destacados no item f) do excerto IPPPCCNU4, que explicita a preocupação com a prática pedagógica e com a preparação dos/as futuros/as docentes para atuarem de forma criativa na sala de aula.

Dessa forma, ao analisarmos os objetivos do Curso de Ciências da Natureza, campus Uruguiana, evidenciamos um delineamento a uma formação docente abrangente e engajada, que integra a investigação, a inovação, a cidadania, a pesquisa e a valorização da diversidade como elementos centrais. A articulação entre esses eixos, fundamentada em referenciais teóricos contemporâneos da Educação e do ensino de Ciências, demonstra um compromisso com a formação de professores/as críticos/as, reflexivos/as e capazes de contribuir para uma educação científica mais justa, inclusiva e socialmente comprometida.

7.5.6 Inovação Pedagógica na Formação Docente: atuação do GRUPI, Ruptura e Reinvenção, integração de Inovação Pedagógica nas Práticas dos Professores/as e a flexibilização curricular.

Como já discutido nesse estudo, entendemos Inovação Pedagógica como ruptura, reinvenção e integração, embasados nos estudos de Cunha e dialogados no GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação), apresentado no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 51):

Os(as) docentes do curso de Ciências da Natureza, juntamente com discentes, estão envolvidos em grupos de pesquisa, que elencamos a seguir: [...] Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de

O excerto apresenta o GRUPI, como grupo de pesquisa com uma proposta que se alinha à Inovação Pedagógica, por meio da ruptura com modelos tradicionais, ao buscar alternativas para inovar por meio da reinvenção de práticas e a integração da inovação no dia a dia da formação.

A definição de inovação como um processo que se estabelece por meio de uma ruptura, mesmo que parcial e temporária, pode ser identificado no excerto (UNIPAMPA, 20241, p. 125-126):

Entende-se a inovação como “um processo que provoca uma ruptura, mesmo que parcial e temporária” (VEIGA, 2000, p.175), e nesse caso, pode-se afirmar que a inovação está atrelada a utilização de recursos disponíveis de uma maneira que rompa com o tradicional modo de ensinar e aprender. Ou seja, a inovação abarca a utilização de ferramentas tecnológicas, mas não é sinônimo de tecnologias digitais (IPPPCCNU5).

Essa perspectiva desassocia a inovação da simples adoção de tecnologias digitais ou metodologias ativas, ampliando sua intenção de abranger novas/adaptação de maneiras de utilizar os recursos disponíveis no processo ensino- aprendizagem. Essa visão converge com autores/as que defendem a Inovação Pedagógica centrada na transformação das práticas e na melhoria da aprendizagem dos/as estudantes, indo além da simples incorporação de ferramentas tecnológicas (Fullan, 2016).

Nessa perspectiva, o excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 126) apresenta como a Inovação acontece:

Para que a inovação aconteça é importante romper com o modelo posto no cenário atual, proporcionando que o(a) futuro(a) professor(a) vivencie na sua formação inicial práticas educativas inovadoras. Dessa forma, propõe-se que o processo de inovação se inicie com a reflexão sobre a prática educativa. Assim, o processo de reflexão-ação-reflexão a partir das atividades teórico-práticas são o ponto de partida para constituir as práticas inovadoras no curso (IPPPCCNU6).

Dessa forma, podemos compreender que a inovação perpassa a reflexão sobre a prática educativa e se desenvolve por meio da reflexão-ação-reflexão destacada no excerto IPPPCCNU6 e no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 126), a seguir:

As práticas pedagógicas, em especial, são momentos nos quais os(as) discentes em conjunto com os(as) docentes realizam a análise e reflexão acerca dos processos educativos e/ou fragilidades no ensino. A partir disso, propor soluções em geral pressupõe elaborar e criar alternativas ao modo tradicional de ensinar. Dessa forma, a inovação está vinculada com todas as práticas realizadas de forma crítica e reflexiva, produzindo um processo dinâmico, contextualizado e integrador. Portanto, é elemento essencial nos cursos de formação de professores(as) (IPPPCCNU8).

Os excertos IPPPCCNU6 e IPPPCCNU8 destacam que o processo de reflexão-ação-reflexão é fundamental para uma formação docente crítica e emancipatória. Essa abordagem enfatiza a importância do/a professor/a como um profissional reflexivo, capaz de analisar sua própria prática, identificar desafios e buscar soluções inovadoras de forma contextualizada e interdisciplinar, tratando-se de uma Licenciatura na área de Ciências da Natureza, que permeia conhecimentos de Química, Física e Biologia, de forma interdisciplinar, integrada, contextualizada. O excerto IPPPCCN8 também ressalta a inserção dos licenciandos nas escolas por meio das práticas pedagógicas, que evidenciamos no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 126):

Arelada à formação inicial, a inserção do(a) licenciando(a) nas escolas através das práticas pedagógicas e outras atividades vinculadas aos componentes curriculares são possibilidades para fomentar os processos inovadores. Nesse sentido, os(as) discentes sob orientação dos(as) docentes, são estimulados a produzir e utilizar recursos de maneira diferencial e inovadora nos ambientes escolares e/ou outros que possibilitem ações educativas (IPPPCCNU7).

Nesse sentido, podemos compreender que a inserção dos/as licenciandos/as nas escolas, utilizando as Inovações Pedagógicas em suas práticas, emerge como um espaço e uma abordagem privilegiados no intuito de fomentar processos

inovadores, com o apoio e a orientação dos/as docentes e de membros de grupos de pesquisa.

Nesse sentido, o GRUPI se estabelece como um espaço de pesquisa colaborativa entre docentes e discentes e reforça a ideia de que a Inovação Pedagógica é um processo coletivo e contínuo. A existência de um grupo de pesquisa dedicado a essa temática demonstra o compromisso institucional com a investigação e a produção de conhecimento na área, o que é essencial para a sustentabilidade das iniciativas inovadoras na formação docente.

Cabe destacar que as pesquisas do GRUPI, a exemplo desse estudo, se inclinam também para a compreensão de Inovação Pedagógica como potencializadora da Educação Inclusivo-inovadora.

Nesse sentido, evidenciamos a flexibilização curricular, indicada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p.89):

Com base na legislação educacional vigente na perspectiva da educação inclusiva (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96), o curso prevê flexibilização curricular aos acadêmicos que apresentem necessidades educacionais especiais derivadas de condições de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outras condições que imponham atenção diferenciada. (IEPPCCNU2).

A flexibilização curricular também é contemplada no excerto (UNIPAMPA, 2024, p. 90), como pode ser visto:

Procurando atender a estas normativas e legislações que garantem o direito das pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais na educação superior, o Curso Ciências da Natureza – Licenciatura prevê a flexibilização em quatro eixos centrais:

- flexibilização nos métodos de ensino – superação do paradigma expositivo tradicional;
- flexibilização no formato e na utilização dos instrumentos de avaliação – rompimento com padrões únicos de expressão do conhecimento e da aprendizagem;
- flexibilização nos materiais didáticos utilizados no momento do ensino – recursos de tecnologia assistiva e formatos alternativos de informação;
- flexibilização nas atividades - orientadores(as) de acompanhamento da aprendizagem (atividades educativas individualizadas, quando necessário) (APPCCNU2).

Por fim, evidenciamos uma sintonia com as demandas da Educação Inclusiva, por meio do reconhecimento da diversidade dos/as estudantes e suas necessidades específicas. A apresentação dos eixos de flexibilização: métodos de ensino, avaliação, materiais didáticos e atividades, revelam um compromisso em superar o modelo tradicional e a avaliação padronizada, utilizando recursos de tecnologia assistiva e estratégias individualizadas de acompanhamento. Essa abordagem se alinha com as discussões sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e outras abordagens que visam garantir o acesso, a participação e o progresso de todos/as os/as estudantes (Rose & Meyer, 2002).

O próximo capítulo refere-se às considerações finais, sendo retomados os objetivos que moveram a presente pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sentada com os olhos fechados, quase acreditou estar ela mesma no país das maravilhas, mesmo sabendo que quando abrisse os olhos novamente tudo voltaria a ser a chata realidade de sempre...” (Carroll, 2011, p. 122).

Ao iniciarmos uma trajetória acadêmica, somos apresentados a um universo vasto e diferente, repleto de caminhos e escolhas, assim como Alice no País das Maravilhas. Ao revisitar minhas escolhas, memórias da infância inevitavelmente emergem: brincadeiras solitárias em mundos imaginários, povoados por personagens e vivências intensas. As dúvidas, um arsenal de perguntas e questionamentos, sempre me acompanharam, a ponto de, ainda criança, questionar mesmo conhecendo as respostas, buscando confirmação ou refutação, ali já residia uma pesquisadora, e essas escolhas, esses questionamentos me trouxeram até aqui, nesse momento, para contar-lhes essa história, essa trajetória e esse estudo que não pegou qualquer caminho que servia, pois, com certeza sabíamos aonde queríamos chegar.

Contudo, apesar das escolhas feitas com muita seriedade e comprometimento, após as análises e os metatextos construídos, algumas considerações emergem, muito embora, sejam denominadas considerações finais, não representam o término da investigação, as questões exploradas, as reflexões desenvolvidas, intensificam interesse para pesquisas futuras.

Nesses últimos quatro anos de doutoramento, ancorada nas leituras e discussões do grupo de pesquisa (GRUPI), a questão central que norteou nossos caminhos e escolhas foi: “Em quais aspectos a atual política curricular de formação de professores (BNCC e BNC-FI) interpela os cursos de formação de professores/as da área de Ciências da Natureza no que se refere à acessibilidade pedagógica e à perspectiva inclusivo-inovadora?”

A fim de responder essa questão, foi traçado como **objetivo geral**, “Investigar como a atual política curricular de formação de professores/as, no que se refere à acessibilidade pedagógica e à perspectiva inclusivo-inovadora, interpela os cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa”. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa adotou uma metodologia que integrou

a realização de um estudo do tipo Estado do Conhecimento. Este levantamento sistemático analisou teses e dissertações que abordam as políticas curriculares BNCC e BNC-FI, bem como a formação em Ciências da Natureza.

Além disso, foram analisadas as políticas curriculares BNCC, BNC-FI, e a Resolução CNE/CP nº 04/2024 a fim de compreender essas normativas. Logo, esses movimentos de investigação que produziram dados, na sequência foram analisados por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, bem como com a Teoria Sociológica de Bernstein e tratados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Também foram analisados os PPCs dos cursos em Licenciatura de Física, Química, Ciências da Natureza de Dom Pedrito e Ciências da Natureza de Uruguaiana, cursos oferecidos pela UNIPAMPA, à luz da ATD.

Esta metodologia de análise das informações permitiu que se revelassem as relações, intencionalidades e interpelações dessas políticas e documentos, bem como têm sido praticadas nas pesquisas que discutem as políticas curriculares na formação em Ciências da Natureza.

Nesse sentido, o **objetivo específico** “Verificar como a BNCC e BNC-FI contemplam a acessibilidade pedagógica e a perspectiva inclusivo-inovadora” foi atingido ao longo do processo investigativo, uma vez que a ACP fundamenta a interpretação das políticas. Por meio dessa análise é possível compreender os atores e as intencionalidades por trás dessas políticas, ao nos debruçarmos no contexto de Influência, nele, se dão as disputas pelo poder sobre o que será legitimado no texto, ou seja, no Contexto de Produção do Texto.

Podemos verificar nesse contexto, a timidez nas questões que relatam a diversidade e a acessibilidade, contudo, podem ser encontradas em brechas discursivas, mesmo que de forma inibida, que demonstram a existência de evidências que beneficiam a construção de uma Educação inclusivo-inovadora.

No que tange o contexto da prática, temos a materialidade dessa política em escolas reais, nele destacamos a centralidade do currículo, estabelecido de forma horizontal, bem como, as evidências da ideia padronizada, tecnicista e neoliberal, indicados por meio de desenvolvimento de competências que se afastam da perspectiva inclusiva.

Ao refletirmos essas normativas à luz da Teoria Sociológica de Bernstein, os documentos caracterizam os currículos em uma forte classificação, evidenciada pela

clara delimitação entre as categorias, bem como um forte enquadramento, uma vez que o conhecimento é classificado em áreas e componentes curriculares.

É relevante salientar que as normativas priorizam competências e habilidades, o que direciona a educação para uma perspectiva tecnicista e instrumental, centrada no desempenho e na preparação para o mercado de trabalho. Adicionalmente, o texto dessas normativas revela a influência de interesses externos, como as avaliações em larga escala, na definição do currículo.

O **objetivo específico** “Identificar as diretrizes e/ou ações sobre a acessibilidade pedagógica nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas em Ciências da Natureza” foi atingido por meio da ATD. Cabe destacar que os PPCs são padronizados, ou seja, o texto é previamente escrito com as dimensões que necessitam contemplar, ficando a cargo de cada campus/curso, adaptar a sua realidade.

Por meio da matriz de análise das cinco licenciaturas evidenciou-se que a acessibilidade pedagógica é descrita no item “2.5.3 Acessibilidade Metodológica” dos PPCs. No item em questão, são previstas diretrizes e ações para contemplar algumas dimensões, nesse contexto, os documentos destacam o NInA e o NUDE como núcleos de inclusão e acessibilidade da universidade, os quais atuam como agentes facilitadores da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial com deficiência, contudo, é expresso que esse tipo de acessibilidade se dá nas práticas docentes, logo, deve existir um trabalho colaborativo. Aos núcleos é demandado o processo de implementar políticas de acessibilidade abrangentes, que incluem adaptações físicas e tecnológicas, além de apoio pedagógico e psicológico, com o objetivo de garantir a participação plena de estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas e sociais das universidades.

Cabe destacar que foram encontrados inúmeros pontos convergentes entres os PPCs como: a presença de indicação de equipe multiprofissional constituída por profissionais de apoio ou auxiliares para atender à Educação Especial; a oferta de componentes curriculares atribuídos a Educação Especial na perspectiva inclusiva; a garantia da matrícula e permanência por meio da proteção contra formas de exclusão, evidenciada pela inclusão de normativas e a Previsão de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o intuito de propiciar um espaço que possibilite o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Contudo, no que tange a acessibilidade metodológica, conforme os PPCs analisados, compete aos/às professores/as promover a diversificação curricular, a flexibilização do tempo e a utilização de recursos que viabilizem a aprendizagem de estudantes com deficiência, a exemplo de pranchas de comunicação, textos impressos e ampliados, softwares de comunicação alternativa, leitores de tela e outros recursos. Nesse sentido, são observados esforços para garantir o atendimento das necessidades dos/as estudantes.

O **objetivo específico** “Estabelecer conexões/aproximações das diretrizes curriculares entre BNC-Formação Inicial de professores/as e os PPCs dos cursos de Licenciaturas na área de Ciências da Natureza na perspectiva de acessibilidade pedagógica” foi atingido por meio da análise das diretrizes e dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza - Dom Pedrito e Ciências da Natureza - Uruguaiana.

Como podemos verificar os PPCs tomam como base a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Os PPCs apresentam aspectos relativos à acessibilidade metodológica, indicando diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência. Estabelecem também que recursos, técnicas e procedimentos devem ser concebidos em formatos acessíveis a todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência, em consonância com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

No que tange a BNCF-I, cabe destacar que ao longo da Resolução não é identificada a palavra acessibilidade, entretanto, o art. 5º, no parágrafo único se estabelece a adoção de estratégias e recursos pedagógicos, que tenham como base a perspectiva inclusiva, alicerçados nos conhecimentos produzidos pelas ciências da Educação, a fim de eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento. Assim, podemos perceber aproximações no que se refere à acessibilidade pedagógica. Também podemos evidenciar nas competências específicas, a dimensão Conhecimento Profissional, que estabelece que o/a futuro/a docente deve “Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem”. A dimensão Prática Profissional determina que o/a futuro/a docente deve “Criar e saber

gerir ambientes de aprendizagem”; bem como, a dimensão “3. Engajamento Profissional” define que o/a professor/a deve “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”. Aqui evidenciamos a relação com as dimensões de acessibilidade metodológica e atitudinal.

O **objetivo específico** “Propor possibilidades de acessibilidade curricular-pedagógica na perspectiva inclusivo-inovadora, para a formação docente inicial” é atingido por meio da análise à luz da Teoria Sociológica de Bernstein, relacionado as brechas discursivas encontradas nos PPCs, bem como o tratamento das informações por meio da ATD.

Os PPCs trazem indicativos de possibilidade de uma Educação Inclusivo-inovadora, que pode ser propiciada por meio de desenvolvimento de módulos ou componentes curriculares específicas, que abordem a acessibilidade pedagógica e as dimensões de acessibilidade, bem como o DUA, com atividades teórico-práticas conforme se evidencia nas ações que a universidade prevê. Outra possibilidade que vislumbramos diz respeito aos componentes curriculares que trabalham com aspectos/conteúdos relacionados à inclusão, como ofertados em cursos como Física e Química, que podem ser integrados aos princípios de acessibilidade e às dimensões do DUA. Percebemos nas ementas e nas práticas pedagógicas dos componentes curriculares específicos de cada licenciatura, por exemplo: como tornar um experimento de Química acessível para alunos/as com diferentes necessidades. Também é possível observar, por meio de estratégias colaborativas com o NIInA e o NUDE, o uso de tecnologias assistivas no ensino de Ciências, com a colaboração com os grupos de pesquisas que tenham como foco essa temática, indicados também nos PPCs.

No que tange às avaliações, essas também são apresentadas com a possibilidade de serem inclusivas, nesse contexto, também podem ser utilizadas as dimensões do DUA, bem como outros métodos e instrumentos que considerem a diversidade dos/as estudantes, que ofereçam múltiplas formas de demonstração do aprendizado.

Nesse cenário, torna-se fundamental a produção e a utilização de materiais didáticos em formatos acessíveis (textos em Braille, audiodescrição de imagens, legendas em vídeos etc.) e o fortalecimento da parceria com os núcleos de acessibilidade por meio de ações conjuntas com os cursos de licenciatura, bem

como, a participação nos componentes curriculares específicos que explorem essa temática. Essas possibilidades são refletidas por meio do que se tem expressado nos PPCs das licenciaturas investigadas, podendo ser exploradas com o intuito de propiciar uma Educação mais inclusivo-inovadora.

A pesquisa apresentada culmina na compreensão de como as políticas educacionais interpelam os cursos de licenciatura investigados, uma vez que, essas normativas demandam que sejam reescritos/adaptados documentos como os PPCs, bem como, implicam nas ações e organização dos cursos e na constituição dos seus currículos. Por meio desse processo, posicionamo-nos de forma crítica e reflexiva, com o compromisso de pensar a Educação como um processo educativo inclusivo-inovador e emancipatório.

Nesse sentido, confirmamos a tese que aqui se apresenta de que tanto a BNCC quanto a BNC-FI, com base na Teoria Sociológica do Bernstein, são políticas curriculares de natureza neoliberal que possuem forte poder de classificação e enquadramento, o que significa que elas controlam o conteúdo e a forma como esses devem ser ensinados. Como resultado, essas políticas não atendem às necessidades das pessoas com deficiências e, assim, deixam de contemplar a inclusão de pessoas com deficiência, o que contribui e abre a possibilidade do retorno de políticas segregadoras e excludentes. No entanto, encontramos evidências de brechas discursivas significativas nos documentos analisados, que podem ser exploradas para a promoção da inclusão por meio de estratégias acessíveis inclusivo-inovadoras.

As perspectivas de pesquisas futuras que este processo investigativo desperta decorrem das incompletudes, uma vez que, este estudo não se esgota, bem como, nas fragilidades identificadas em alguns pontos. Um deles se trata da exploração do contexto da prática/atuação descrito na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), outro ponto, é a necessidade contínua de buscar produções atualizadas que integrem o Estado do Conhecimento sobre as temáticas investigadas.

Ainda, faz-se necessária a compreensão da recontextualização nos currículos oficiais das escolas e universidades; assim como, a investigação junto da prática de professores/as nas salas de aula das escolas e universidades públicas que produzem saberes acerca do ensino de Ciências da Natureza.

Outro ponto que pode ser investigado é a interpelação da Resolução CNE/CP nº 04/2024 nas licenciaturas, a retirada da Prática como Componente Curricular, bem como, o apagamento da formação continuada e as implicações na promoção da Inovação Pedagógica nas Ciências da Natureza e as influências na formação acadêmico-profissional de professores/as. Fica em aberto, para futura pesquisa, como o contexto da prática dessa política será desenhada e recontextualizada nos cursos de formação docente.

Por fim, cabe vislumbrar um futuro na docência e a possibilidade de contribuirmos de forma crítica para o processo ensino-aprendizagem inclusivo-inovador, ao projetar a vivência da formação de professores/as no ensino superior público.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Promover a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais. **Revista Nórdica de Estudos em Política Educacional**. 6(1):1-10, 2020, VOL. 6. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339692750_Promoting_inclusion_and_equality_in_education_lessons_from_international_experiences Acesso em 13 mai 2025.
- ALLAL, Linda. (2007). A avaliação formativa entre a concepção e a implementação. **Estudos em Avaliação Educacional**, 18(38), 11-30.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um olhar sobre a formação de professores**. 2017. Cortez Editora.
- AL-RAMAHI, Najah; DAVIES, Brian. *Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. International Studies in **Sociology of Education***, v.12, n.1, p.59-76, 2002
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro. 2005.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da Avaliação Educacional: Ensino e Aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **CADERNOS CENPEC**, SÃO PAULO, V. 3, N. 1, P. 135-153, JUN. 2013.
- ALVES, Fabiana. **FE divulga Manifesto pela Formação Plena de Professor. Faculdade de Educação da UNICAMP**, Campinas, 28 jun. 2021. Disponível em: Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/fe-divulga-manifesto-pela-formacao-plena-de-professor> Acesso em: 22 mar. 2025.
- ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e educação: Uma década de intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas no Brasil (2000-2010). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Paulo. **Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf Acesso em: 29 mar. 2025.
- ALMEIDA, William Xavier de.; RICHIT, Adriana. Conhecimento e desenvolvimento profissional de formadores de futuros professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1720-1742, set.-dez. 2021. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.37> Acesso em 19 mar 2025.
- ANDRADE, Sidney. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz? As gordas**. 2015. Disponível em: <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/> Acesso em: 14 fev 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-aco-es-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc> Acesso em 15 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **UMA FORMAÇÃO FORMATADA POSIÇÃO DA ANPED SOBRE O “TEXTO REFERÊNCIA - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”**. 2019. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em 15 fev. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica> Acesso em: 29 set. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Temas de Filosofia**. Moderna Literatura, 2002.

ARAUJO, Glauce Barros Santos Sousa; OLIVEIRA, Eniz Conceição. Flexibilização Curricular: concepções e práticas à luz das produções científicas brasileiras. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, p. e004-e004, 2021.

ARAÚJO, Maria Alice. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Vozes. 2011.

ARROYO, Miguel. Pedagogia em movimento - O que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, V.3 n.1, p.28-49, Jan./Jun., 2003.

ARROYO, Miguel; ABRAMOVICZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ARROYO, Miguel. A escola possível é possível. In.: **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola.1991.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

AZEVEDO, Sergio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In.: **SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et. al.). Políticas**

públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso. 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido:** personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAGETTI, Sabrina. **Produsage e Recursos Educacionais Abertos (REA): Cultura participativa nas práticas escolares**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116. 2001.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In.: Tema em Destaque - Modos de Regulação da Escola: decorrências contemporâneas. **Cad. Pesqui.** 35 (126). Dez 2005.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
Acesso em: 2 mar. 2024.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: **Silva, L. H. A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: **Open University Press**, 1994.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. **Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues**. Curriculum Studies, v.24, n.2, p.97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. A regulação das políticas públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores. **Org. João Barroso (Ciências da Educação: 1)**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BARTALOTTI, Celina. **Inclusão social das pessoas com deficiência:** utopia ou possibilidade? São Paulo: Paulus, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: avanços e desafios. **Revista Educação Especial**, 33, e28., 2020.

BESSANT, John; TIDD, Joe. **Inovação e empreendedorismo**. Tradução S/L: Bookman, 2009.

BERNSTEIN, Basil. Classes e Pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p.26-42, maio 1984.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. **La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Ediciones Morata**, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago, Chile: CIDE, 1988.

BONFIM, Cristiani Hembecker. **A construção do Ensino Médio integrado no IFMA-Campus Buriticupu**: um olhar pedagógico sobre a equipe multiprofissional. 2020. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhã. Disponível em: https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/DISSERTAÇÃO-CRISTIANI-HEMBECKER-BONFIM_-1.pdf Acesso em 13 mai 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3.ed. Bristol: CSIE, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves. 1975.

BOTUR, GERALDA Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto-SP. In.: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 9., 2007, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: CEPFE, 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf> Acesso em 18 fev 2023.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo. 2012.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 271–294, 2019. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8035> Acesso em: 6 mar. 2025.

BRANDA, Luis. A aprendizagem baseada em problemas: o resplendor tão brilhante de outros tempos. In.: **Araújo, U., & Sastre, F. G. Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: SUMMUS, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em 12 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 jan 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes Acesso em: 11 jan 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Adaptações Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 15 jan 2023.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Secretaria de Educação, 2001.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> Acesso em: 19 fev 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 13 jan 2023.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 4/2010**, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html Acesso em 13 jan 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, 06 de Julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 fev 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 10 fev 2023.

BRASIL, **Lei Nº 13.830** de 13 de maio de 2019. Dispõe sobre a prática da equoterapia. Congresso Nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.835**, de 4 de junho de 2019. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para assegurar às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em braile. Brasília: DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13835.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.762**, de 11 de abril de 2019. Regulamenta os art. 51 e art. 52 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes para a transformação e a modificação de veículos automotores a fim de comporem frotas de táxi e de locadoras de veículos acessíveis a pessoas com deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9762.htm#:~:text=DECRETA%3A,access%C3%ADveis%20a%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 22/2019.** Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de

professores para a educação básica e base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 24 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.342**, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1730859897/decreto-11370-23>BRASIL. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04**, de 12 de abril de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-002-2024-04-04.pdf> Acesso em 09 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 04 de 29 de maio de 2024** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em 09 de dez. 2024.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um (re) pensar. 2. ed. Curitiba: Ed. InterSaberes, 2015.

BROCH, Caroline; BRESCHILIARE, Fabiane Castilho Teixeira e BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2020, vol.25, n.2, pp.257-274. Epub 09-Ago-2020.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais** - Os polos da prática metodológica. Tradução Ruth Joffily. 3 ed. Ed. Francisco Alves: Prefácio de Jean Ladrière, Introdução - Metodologia e prática da pesquisa em Ciências Sociais, Capítulo I - O polo epistemológico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAETANO, Michele Mafrá. **Arquitetura e Educação: desafios e pertencimentos na construção dos espaços educativos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

CABRAL, Gabriela Ostrovski; LEBIODA, Laleska; LEMOS, Dannyela da Cunha. Inovação em serviços: o caso de uma instituição de ensino superior no Brasil. **Revista de Administração, Sociedade e Inovação (RASI)**, v. 6, n. 1, p. 101-116, 2020. Disponível em: <https://rasi.vr.uff.br/index.php/rasi/article/view/355/96> Acesso em 27 mar. 2025.

CALADO, Silvia; NEVES, Isabel. *Conceptual demand of science curricula: a study at the middle school level*. **Pedagogies: An International Journal**, 8: 255-277, 2013.

CALLEGARI, Cesar. A construção da BNCC. p. 7-33. In.: Vários autores. **BNCC na prática**. São Paulo, SP: FTD, 2018.

CAPES. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. Brasília, DF: Capes, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24082017-portaria-82-2017-regulamento-parfor-pdf/view> Acesso em: 22 fev 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: **MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDOSO, Ana Paula. **As atitudes dos professores e a inovação pedagógica**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVI, nº1, 1992.p.85-99

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre: L& PM, 2011. v. 143.

CARVALHO, Maria Angela Barros de; SANTOS, Lorene dos. Impactos da Lei Orgânica de 1946 na trajetória de normalistas: um estudo de História Oral Temática. In.: **Rev. Diálogo Educ.** vol.20 n.64. Curitiba jan./mar 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v20n64/1981-416X-rde-20-64-379.pdf> Acesso em: 10 mar 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 13. ed. Mediação, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e Inclusão: Do que estamos falando? In.: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Sérgio A. D. Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Heloisa Vitória de. **Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico-social**. [S. l.]: UFG, 2013. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.27.pdf> Acesso em: 18 fev 2023.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; MELLO, Elena Maria Billig. Teorias Sociológicas de Ball e Bernstein: vias analíticas para compreensão de textos e contextos das políticas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61406/36155> Acesso em 23 fev 2025.

CHADDAD, Flávio Roberto. **Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS**. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf Acesso em 07 fev 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. In.: **Escritos sobre a universidade**. Editora UNESP. 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHASSOT, Attico Inácio. **Para que(m) é útil o ensino?** Canoas: Ulbra, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. Empreendedorismo e viabilidade de novas. 2.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva 2007.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; ALVES, Thiago Moessa; VAZ, Telma Romilda Duarte; FAUSTINO, Ana Carolina; LIMA, Lucas de Aguiar; SANTINO, Fernando Schlindwein; SILVA, Marco Antonio Costa da. **Ações de ensino, pesquisa e extensão e suas potencialidades à promoção de práticas para a educação das relações étnico-raciais**. Brazilia in Journal of Development. v. 6, n. 7, p. 43178-43200, 2020. Disponível em

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12617/10593>

Acesso em: 13 mai 2025.

COELHO, Washington Luis Rocha. **A Política de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: um estudo sobre a implementação do Programa Incluir na UFMA**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Belém, 2023.

COIMBRA, Carmen Maria Bueno; FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade e ensino de ciências: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, 15(45), 581-609. 2010

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? *In.*: **Educação & Realidade**. 45 (1), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/> Acesso em 15 fev. 2025.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. As políticas educacionais e a formação de professores. **Balanço da Política Educacional Brasileira (1999-2009): ações e programas**. 1ª. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

COLL, César; ZABALA, Antoni. **Aprender e ensinar: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, 12 (3), 1570-1590, 2014.

COSTA, Cesar da. **Porque Formar Engenheiros Obsoletos - Um Caso de Estudo**. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). 2018. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/encompif/article/view/3558/3517> Acesso em: 17 mar. 2023.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kfPzhmPC3rCWMrDYm7LvSvf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13 mai. 2025.

COSTA, Vanderlei Balbino da; DENARI, Fátima Elisabeth. Concepção docente sobre adequação curricular na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 27–34, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6854> Acesso em: 13 mai. 2025.

CHRISTENSEN, Clayton; GREGERSEN, Hal; DYER, Jeff. **DNA do Inovador: Dominando as 5 Habilidades dos Inovadores de Ruptura**. Hsm Editora. 2019.

COUTINHO, Cadidja. Inovação Pedagógica no Processo de Ensino e de Aprendizagem: relatos, reflexões e vivências de uma docente. **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional** / Organizadoras Elena Maria Billig Mello, Diana Paula Salomão de Freitas. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação UNISINOS**, v. 12, n. 3, set.-dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em Foco. In.: **Anais do Seminário Inovação Pedagógica [recurso eletrônico]: “Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior”**. Organizadoras Elena Maria Billig Mello [et al.] Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. Disponível em: [https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/3052/1/E-Book Seminário Inovação pedagógica UNIPAMPA.pdf](https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/3052/1/E-Book_Seminário_Inovação_pedagógica_UNIPAMPA.pdf) Acesso em: 13 mai 2025.

DALCUL, Aline; BERSELLI, Marcia. Acessibilidade no ambiente escolar: problemas e desafios baseados na observação de escolas em Santa Maria/RS. In.: **Revista Extensão em Foco**. Palotina, n. 21, p. 1-17, ago./dez. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARLING-HAMMOND, Luis. **Teacher Education and the American Future**. Journal of Teacher Education, 61, 35-47. 2010.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **A educação especial nos cursos de pedagogia**: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. Educação Unisinos, 17(3), 238-249. 2013.

DEMO, Pedro. **Olhar do educador e novas tecnologias**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 15-26, maio/ago. 2011. disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/190/173> Acesso em 09 mar. 2025.

DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José André, & PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 1998.

DIAS, Antónia Pereira. **A Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo nas Classes do Ensino Regular do 1º Ciclo**. Tese. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, 2017. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21803/2/tese.pdf> Acesso em 16 mar 2023.

DIAS SOBRINHO, José Tavares (2010). Internacionalização da educação superior e países emergentes: desafios e perspectivas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, 2010. 15(3), 539-564.

DIAS SOBRINHO, José Tavares (Org.). **Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense. 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. In.: **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n.46, p. 1-19, JUL./SET. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-53.pdf> Acesso em: 19 mar. 2023.

DOS SANTOS, João Fidelis. A afetividade e as relações dos professores e alunos com deficiência: concepções docentes. **Revista Caparaó**, v. 2, n. 1, p. e18-e18, 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf> Acesso em: 29 mar. 2025

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã; SILVA, Michele Oliveira da. Formação do professor mediador inclusão e intervenção psicopedagógicas. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, ISSN-e 2386-7418, Nº. Extra 6, 2015.

DUQUE, Thais Oliveira; VALADÃO, José de Arimatéia Dias. Abordagens Teóricas de Tecnologia Social no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, | v. 11 | n. 5 | out./dez. 2017 | 1-19, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11310/pdf> Acesso em: 29 mar. 2025.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar**. Avaliação, Campinas, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5KL8M8R7v5fgzbnkxrhLMP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 mar. 2025.

- ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), pp. 7-20, 2006.
- ESTEVEZ, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Revista de ciências da Educação** (7), 101-110. 2008.
- EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. **A constituição de grupos de pesquisa e a figura feminina: a trajetória do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (GEPFICA) no cenário social**. Travessia. 2009; 3(3):1-19.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- FELICETTI, Suelen Aparecida; BATISTA, Irinéa de Lourdes. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312> Acesso em: 25 mar. 2025.
- FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio**. Psicologia Ciência e Profissão, 27(4), 636-647. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 fev. 2025.
- FERNANDES, Ana Paula dos Santos; DENARI, Fátima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 77–89, 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4263>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. Editora Unesp, 2009.
- FERNANDES, Evandra Cristiani; LIMA, Juocerlee Tavares Guadalupe Pereira de. Desafios da gestão pública para a implementação de políticas de inclusão social:

um estudo bibliográfico. **Zenodo**. [s.l.], v. 28, n. 35, nov. 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/records/10116935> Acesso em 25 mar. 2025.

FERNANDES, Josicélia Dumê; XAVIER, Iara de Moraes; CERIBELLI, Maria Isabel Pedreira de Freitas; BIANCO, Maria Helena Cappo; MAEDA, Dirce; RODRIGUES, Michele de. Diretrizes curriculares e estratégicas para a implantação de uma nova proposta pedagógica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.39, n.4, p. 443-449, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/jBbL3R3kbc6h6DjcyMdNqGg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: jan. 2025.

FERNANDES, Lorena B.; SCHLESENER Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/181> Acesso em: jan. 2025.

FERREIRA, Aldicea Craveiro de Lima; BOAS, Terezinha de Jesus Reis Vilas; SILVA, Alysso Brhian de Souza Muniz; ARAÚJO, Tacildo de Souza; SANTOS, Luzia Mara dos; SOUZA, Danilo Bastista de. Formação do professor mediador: inclusão e intervenção psicopedagógicas. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr, n. 6, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5740885>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FERREIRA, Silvia.; MORAIS, Ana Maria A natureza da ciência nos currículos de ciências: estudo do currículo de ciências naturais do 3.º ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 1, p. 119-156, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13981/10563> Acesso em 24 fev 2025.

FERREIRA, Windyz; IRLAND, Timothy; BARREIROS, Débora; FAVERO, Osmar. **Tornar a educação inclusiva**, Brasília, UNESCO, 2009.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce uma introdução às ideias de Fuertein. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores –Nota em defesa da Resolução 02/15**. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf> Acesso em 03 nov. 2024.

FRANCESCHET FARIAS, Graziela; SANGOI ANTUNES, Helenise. A Constituição de Grupos de Pesquisa e a Figura Feminina: a trajetória do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (gepfica) no cenário social. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3445>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FRANCISCO JR, Wilmo; FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney. Experimentação Problematicadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a Aplicação em Salas de Aula de Ciências. **QUÍMICA NOVA NA ESCOLA**. Pesquisa no Ensino de Química. Experimentação Problematicadora. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, 15(42), 259-268. 2001.

FREIRE, **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Ana Lúcia Amaral; MENDES, Maíra Tavares. Núcleo de Acessibilidade: uma estratégia institucional de permanência de estudantes com deficiência? In.: **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/nucleo-de-acessibilidade-uma-estrategia-institucional-de-permanencia-de-estudant?lang=pt-br> Acesso em 25 mar. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p

FREITAS, Suzana; MOLINA, Adão. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: LTC, 2014.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. Teachers College Press. 2016.

GABRILLI, Mara. **Lei Brasileira de Inclusão**. Estatuto da pessoa com deficiência - Lei 13.146/15. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia-LBI-int.pdf> Acesso em 02 fev 2023.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul.-dez. 2008.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 763-77, dez. 2011.

GALVÃO, Antônio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses** *Education, school, and teacher education: policies and impasses*. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. 2019.

GAULEJAC, Vicent. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social* São Paulo, SP: Editora **Ideias & Letras**. 2007.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, Mokhtar, DESBIENS, Jean-François; MARTINEAU, Stéphane. **Por que os professores se tornam reflexivos?** Cortez Editora. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. ***The terror of the unforeseen: rethinking the normalization of fascism in the post-truth era***. Los Angeles: *Los Angeles Review of Books*, 2019. 245 p

GIROUX, Henry. ***On critical pedagogy***. Continuum International Publishing Group, 2011.

GLAT, Rosana; BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial: temas fundamentais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2007.

GLAT, Rosana. Políticas de inclusão e diversidade: Avanços e recuos. *In.*: J. Najjar, & M. C. Vasconcelos (Orgs.), **A LDB e as políticas educacionais:**

Perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois (pp. 187-197). Curitiba: Appris. 2018.

GOMES, Nilma Lima. Diversidade e Currículo. In.: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em: 09 fev. 2023.

GONÇALVES, Natalia. Estudos culturais e currículo multicultural: validando as vozes dos alunos. **Revista Digital**, ano. 17, n. 170, 2012.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348180790_A_RESOLUCAO_CNECP_N_22019_E_OS_RETROCESSOS_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES Acesso em: 29 set. 2024.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Souza; SILVA, Lucas Melgaço da; CARVALHO, Wirla Risany Lima; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de avaliação da aprendizagem na formação docente. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, 1(2), 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346541798_Da_construcao_conceitual_d_a_avaliacao_educacional_as_praticas_de_avaliacao_da_aprendizagem_na_formacao_docente Acesso em 16 jun. 2025.

HAM, Cristopher; HILL, Michael. **O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno**. Tradução R. Amorim & R. Dagnino. Adaptação e revisão: Renato Dagnino. Campinas-SP: Editora da Unicamp. 1993.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/12439933-298c-4bcc-b993-2003eb66c302/content> Acesso em 10 mar. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria; CARBONELL, Jaume; TORT, Antoni; SIMÓ, Nuria; SANCHEZ-CORTÉS, Emilia. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

HISRICH, Robert; PETERS, Michael. **Empreendedorismo**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HODSON, Derek. ***Teaching and learning science: Towards a personalized approach***. Open University Press, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Outra concepção de tempo em avaliação**. Avaliar para promover: as setas do caminho. 15. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/141241103/AVALIACAO-MEDIADORA-UMA-PRATICA-EM-CONSTRUCAO-DA-PRE-ESCOLA-A-UNIVERSIDADE> Acesso em jul. 2024.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena de Araújo; Gonçalves, Laurinete Paiva. **A pedagogia das competências e a formação de professores**: breves considerações críticas. Repositório Institucional UFC FAGED - Faculdade de Educação PPGEb - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23045> Acesso em: 10 mar. 2023.

IGLESIAS, Jacqueline de Oliveira Veiga. **Políticas Curriculares** na formação de professores em Ciências Biológicas – Narrativas sobre a Universidade Estadual de Goiás. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. ***Formación permanente del profesorado: Nuevas tendencias***. Graó. 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago Editora, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino mediado pelas tecnologias**. Papirus Editora, 2012.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEIVAS, Lucas da Silva; NOAL, Gabriela Rodrigues; CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo. Inovação Pedagógica é? Concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In.: **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional** / Organizadoras Elena Maria Billig Mello, Diana Paula Salomão de Freitas. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2008.

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

LIBERMAN, Flavia; LIMA, MAXIMINO, Viviane SantaLucia; **Grupos e terapia ocupacional: formação, pesquisa e ações**. Editora: Summus Editorial. 2015.

LIMA, Elvira Souza. **Indagação sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf> Acesso em: 10 abr. 2025.

LIMA, José Ossian Gadelha de. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 136, p. 95–101, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15092> Acesso em 15 maio 2025.

LIMA, José Ossian Gadelha de. O Ensino da Química na Escola Básica: o que se tem na prática, o que se quer em teoria. **Revista ENCITEC**, v. 6, n. 2, p. 23, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/314317121_O_ENSINO_DA_QUIMICA_NA_ESCOLA_BASICA_O_QUE_SE_TEM_NA_PRATICA_O_QUE_SE_QUER_EM_TEORIA Acesso em 16 maio 2025.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542> Acesso em: 9 fev. 2025.

LOPES, Alice. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. *In.*: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In.*: **LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Orgs.)**. Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **O Ines-Brasil e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2022.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas**. Buenos Aires: Mino y Dávila Edotora. 2009.

LUCENA, Simone; SCHLEMMER, Eliane; ARRUDA, Eucídio. A cidade como espaço de aprendizagem: educação e mobilidade na formação docente. *Tempos e Espaços em Educação, Sergipe*, v. 11, n. 01, p. 11- 24, 2019.

LUCHI, Marcos; STUMPF, Marianne Rossi; WANDERLEY, Débora C. Sistema de notações e escritas de línguas de Sinais. *In.*: **STUMPF, Marianne Rossi**;

QUADROS, Ronice Müller de (Orgs.). Estudos da língua brasileira de sinais IV. Florianópolis: Editora Insular/ PGL/ UFSC, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano. (2000). **Avaliação da aprendizagem escolar:** para além do didático. Cortez Editora

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina:** o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Federal do Ceará. 2009.

LUVIZETO, João Vitor; CANIATO, Maria Clara Bezerra; SANTOS, José Nunes dos. Saberes docentes: o laboratório de ciências como recurso mediador nas aulas experimentais de Química. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 27, 30 de julho de 2024.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. *In.*: **PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; et al. Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores.** Cortez Editora. 2007.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação.** PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, no 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10> Acesso em: 11 mar. 2023.

MAINARDES, Jefferson, STREMEL, Silvana. A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DÉCADA 2010 A 2020: análise de publicações. **Rev. Exitus** [online]. 2021, vol.11, e020175. Epub 26-Mar-2022. ISSN 2237-9460.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 24 pgs., 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24114>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 mai 2025.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia A. dos. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Especialistas avaliam fim de Secretaria ligada à diversidade e inclusão. Entrevista concedida a Julia Daher. **De olho nos planos**. Portal eletrônico. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/> Acesso em 14 fev 2023.

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

MARCATTI, Amanda Aparecida; PESSANHA, Pedro Henrique Chaves Pessanha; PENA, Henrique Dumont. Capitalismo e Racionalidade Neoliberal: implicações na política educacional e no processo de formação humana. **Revista Educação e Emancipação**. Programa de Pós-graduação em Educação. UFMA. São Luís/MA, v. 17, n. 2, maio/ago.2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/23223> Acesso em: 16 maio 2025.

MARCHAN, Geisiele da Silva. **Discursos presentes nas políticas Curriculares e no processo de Formação docente: a configuração do perfil pedagógico**. 2017. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MARCHELLI, Paulo Sergio. DA LDB 4.024/61: ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665> Acesso em 15 maio 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835> Acesso em: 16 maio 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. A inclusão e integração ou chaves da vida humana. In.: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- 3**. 1998. Foz do Iguaçu, Paraná.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular. **Educação em Revista**, vol. 35, jan.dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?lang=pt> Acesso em 10 jan 2023.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 57-66, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018046. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whCJLR9f/?lang=pt> . Acesso em 22 mar. 2025.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; GONÇALVES, Maria de Jesus. (2013). Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In.: **MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.). Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais** (pp. 83-104). Natal: EDUFRRN.

MELO, Yara Rosa. **O professor e a inclusão entaves e desafios**. Dissertação mestrado. 93 folhas. UNINOVE, 2004. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/504/1/B_Yara_Rosa_MeloYARA%20ROSA%20MELO.pdf Acesso em: 15 mar 2023.

MELLO, Elena Maria Billig. **A Política de valorização e de profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995 - 2006): convergências e divergências**. Tese (Doutorado) Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24816> Acesso em: 15 mar. 2023.

MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de; PLASZEWSKI, Helenara. Itinerários de um Grupo de Pesquisa: mapeamento da produção científica sobre inovação pedagógica. In.: **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional** / Organizadoras Elena Maria Billig Mello, Diana Paula Salomão de Freitas. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_inovacao-investigacao.pdf Acesso em: 15 mar. 2023.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO FREITAS Diana Paula. Em defesa da escola, da Ciência e da democracia com Inovação Pedagógica. In.: **XVI Encontro sobre Investigação na Escola**. FURG. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 maio 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **O que é educação inclusiva?** Brasil Escola2022.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. **Anais 10ª Encontro Internacional de Formação de professores e 11º Fórum permanente internacional de inovação educacional**. v. 10, n. 1 (2017).

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação Educacional: Notas para reflexão. In.: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjKLTV9DJ/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 02 mar 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ – Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Felizbela Kuyela Alberto. **Autoetnografia de uma formação: currículo e práticas pedagógicas decoloniais no curso de Pedagogia da UNILAB-Ceará**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2023.

MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassetto. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. ver e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. *Ebook*.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Rev. Reimpressão. Ijuí: Unijuí, 2013

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAIS, Raquel Pereira de; GOMES, Valdemarin Coelho; CÂMARA, Thaíssa Louyse Bezerra da. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: incursões**

críticas. Repositório UFC - p. 835- 844. 2003. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45213/1/2016_eve_rpmorais.pdf Acesso em: 26 fev 2023.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas metodologias ativas para uma aprendizagem inovadora**. Penso Editora. 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora. 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p. 65-81. 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 29(112), 35-50. 2021.

MOREIRA, Marcia B. A inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear: um olhar familiar à luz da legislação. **Construindo o Serviço Social**, n.16, p.59-87, 2006.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9912> Acesso em: 13 mai 2025.

NERY, Érica Santana Silveira. **A teoria das situações didáticas e a inclusão de estudantes com deficiência visual nos processos de ensino e aprendizagem do conceito de função mediados por um recurso lúdico**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In.: **CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, António Sampaio. **Formação de professores e profissão docente**. 2017. Editora da PUCPR.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910> Acesso em: 02 mar. 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores.

Revista Brasileira de Educação. 27.ed., 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/#> Acesso em: 25 set 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas.

Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 25, e228939, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 mar. 2025

NUNES, Marcelo Ramon da Silva, MARÍN, Yonier Alexander Orozco, SILVA, Pedrinho Nascimento da, FERREIRA, Cristiane de Souza (2017). Jogos Didáticos:

o ensino de Química Orgânica à luz das teorias da aprendizagem. In.: **Anais do XI ENPEC**. Disponível em <https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/listaresumos.htm> Acesso em: 02 abr. 2025.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In.: **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. Tese (Livre-docência). UNESP-Marília. 2015.

OLIVEIRA, Ana de Oliveira; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**.

FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. pp: 19 - 41, janeiro/abril 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1541/1448> Acesso em: 06 mar 2023.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de Souza; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no

Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. In.: **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47–76, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491> Acesso em: 12 mar 2023.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de Oliveira. **Materiais Pedagógicos de Ciências para o ensino do aluno autista**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2018 p. 113.

Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza->

dp/files/2018/10/materiais-pedagogicos-de-ciencias-para-o-ensino-do-aluno-autista-2.pdf Acesso em: 16 mar 2023.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de. **O ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva: uma análise a partir da produção e implementação de um material didático em 3D**. Dissertação. 219 p. 2020. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/5621/1/DIS_Cintia_Oliveira_2020.pdf Acesso em: 09 fev 2023.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (des)caminhos da educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Dourados, v.30, e0061, p.1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zMNBPMX6nJG77XnR7cpJRyQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 mai 2025.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; DA SILVA FEITOSA, Francisca; DA SILVA MOTA, Janine. Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais: desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**. v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Inclusão na educação superior: o núcleo de acessibilidade e inclusão da UFAC. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 04, n.02, p.01-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/download/5921/4959> . Acesso em: 14 abr. 2025.

OLIVEIRA, Maria da Glória Alves de; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Flexibilização curricular e a inclusão de alunos com deficiência: percepções de professores do ensino fundamental na cidade de Acopiara-CE. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e49411730223, 2022.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em: 05 mar. 2025.

PACHECO, José A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Aspectos históricos das teorias do currículo. **Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação. 2017.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; GESSER, Marivete. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior: participação na academia científica como forma de ativismo político. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v.

12, n. 3, p. 1117 - 1131, set./dez. 2023. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68502/36376>
 Acesso em: 30 mar. 2025.

PENAFORTE, Gilmarxe Santana; SANTOS, Vandreza Souza dos. O ensino de química por meio de atividades experimentais: aplicação de um novo indicador natural de pH com alternativa no processo de construção do conhecimento no ensino de ácidos e bases. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**. 2014. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731867> Acesso em 14 mai 2025.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In.: **SKLIAR (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 4. ed. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIMENTA, Neylanne Aracelli de Almeida. **Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e Prática. **Cad. Pesq.** São Paulo, 1995. Disponível em:
<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf> Acesso em: 16 maio 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática – 1996-1999. In.: **CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

PIMENTEL, Susana Couto. **Práticas educacionais inclusivas: com a palavra atores sociais da educação na Bahia**. Curitiba: CRV, 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev. [online]**. 2009, n.33, pp.143-156. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>
 Acesso em: 16 maio 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Ivoneide Maria do Socorro. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. In.: **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem** (Orgs). Encontrografia Editora/ANPED. 2021. Disponível em: <https://inlui.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook->

Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf Acesso em 13 maio 2025.

POSSOLI, Gabriela Eyng. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. **Revista Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, vol. 3, nº2, p. 237-247, jan./jun. 2009.

PRETTO, Nelson. **Tecnologias digitais e educação em tempos de pandemia**. EDUFBA. 2020.

RAMOS, Sarah Pinto. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades na prática docente**. TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Ciências - Biologia e Química) - Universidade Federal do Amazonas. 2019.

RAWLS, John. **Justiça com equidade**: uma reformulação. Org. Erin Kelly. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; MUSSI, Amali de Angelis; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Educação Superior. In: M. Lima, M. Cavalcante, J. Sales & I. Farias. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. ENDURECE - Livro 4., v. 23, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. 2014. In.: **Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yQz6tVyGStDkzSMZcVpkTbT/abstract/?lang=pt> Acesso em 13 mai. 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTON, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, Parte I e II, p. 7-30. Texto 3 – BR, v. 1., 2010.

ROSE, David; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Association for Supervision and Curriculum Development. 2002.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In.: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. 2 v. Brasília: CNPD, 1998.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. 2009. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf> Acesso em: 03 mar 2023.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145407/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GPM%20-%20Políticas%20Publicas.pdf> Acesso em: 04 mar 2023.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Brasília: IGEPP, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/23579926/IGEPP_Rua_livro_para_aprender_politicas_publicas Acesso em: 03 mar 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ Péres. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTANA, Juliana Silva; LUSTOSA, Francisca Geny. A Política Nacional de Alfabetização e a Reinstauração da Querela dos Métodos de Ensino: premissas de uma perspectiva de inclusão ou de exclusão escolar? In.: **Investigação, Engajamento e Emancipação Humana**, 2019. p. 51 -70. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/04/a-politica-nacional-de-alfabetizaCAo-e-a-reinstauraCAo-da-querela-dos-mEtodos-de-ensino-premissas-de-uma-perspectiva-de-inclusAo-ou-de-exclusAo-escolar.pdf> Acesso em 15 fev. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade**. Artmed Editora. 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** - Cebrap, São Paulo, n. 79, p.71-94, nov. 2007.

SANTOS, José Everaldo dos; BOTLER, Alice Happ. Gestão Democrática da Escola: O governo das organizações educativas pernambucanas. In.: **XXI Encontro de pesquisa do Norte e Nordeste (EPENN): Internacionalização da Educação e Desenvolvimento Regional: implicações para a pós-graduação**. Recife: UFPE, 2013.

SANTOS, Thais Emilia de Campos dos. O currículo na escola inclusiva: flexibilização curricular. **REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO**. Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.8, p. 01-41. 2024.

SANTOS FILHO, Antônio de Pádua Arruda dos; BARROSO, Maria Cleide da Silva; SAMPAIO, Caroline de Goes. História da educação no Brasil: da Constituição Federativa de 1988 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021.

SASSAKI, Romeu. **Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SASSAKI, Romeu. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. In: SASSAKI, Romeu. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2015.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In.: **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Corde, 2007.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. In.: **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 69, Dez./1999 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In.: **Revista Educação**. Santa Maria. v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. p. 11-26. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139> Acesso em: 5 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de Educação**. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkxRZdYczChk9qcxCdNFG/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 17 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In.: **Rev. Bras. Educ. [Internet]**. 2009 Jan; 14(Rév. Bras. Educ., 2009 14(40)):143–55. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012> Acesso em: 04 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil A herança histórica. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123> Acesso 16 jun. 2024.

SCHEIBE, Leda.; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Basic Books. 1983.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 14-24, 2002. Suplemento. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26352581_A_pesquisa_em_ensino_de_q uimica_no_Brasil_conquistas_e_perspectivas](https://www.researchgate.net/publication/26352581_A_pesquisa_em_ensino_de_quimica_no_Brasil_conquistas_e_perspectivas) Acesso em: 20 maio 2024.

SEBARROJA, Jaime. *El profesorado y la innovación educativa*. In.: LEÓN, Pedro C. (coord.). **La innovación educativa Andalucía**: Ediciones Akal, p. 11-26. 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. UM NOVO CAPITAL CULTURAL: PRÉ-DISPOSIÇÕES E DISPOSIÇÕES À CULTURA INFORMAL NOS SEGMENTOS COM BAIXA ESCOLARIDADE. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. Cortez Editora. 2003.

SHULMAN, Lee. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. 1986.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. 1987.

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

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo. **Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso**

pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018, p. 1-26. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmqS9SkJV7CN6vkMfNFJ/abstract/?lang=pt>
 Acesso em: 13 mai 2025.

SERPA, Marta Helena Burity. **Modos Contemporâneos de Inclusão Escolar de Alunos e Alunas com Deficiência e dos que Apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento: Um Estudo de Casos Múltiplos em Escolas Públicas da Paraíba**. Campina Grande – PB: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFCG, Tese de Doutorado em Ciências Sociais. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação para a cidadania: a universidade como espaço de formação**. Cortez Editora. 2007.

SILVA, Adriana Martins da Silva. **A Atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais no processo de Ensino - aprendizagem de Estudantes Surdos em Contexto Escolar Inclusivo: Desafios, Barreiras e Alternativas Pedagógicas**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2023.

SILVA, Alex Matoso. **Equoterapia, mangalarga marchador e algumas questões jurídicas**. Consultor Jurídico - CONJUR, 2020. Disponível em:
<https://www.conjur.com.br/2020-ago-06/alex-matoso-equoterapia-mangalarga-marchador-direito> Acesso em 14 fev. 2023.

SILVA, Cláudia Luciene de Melo. AQUINO, Fabíola de Souza Braz. Formação em Psicologia Escolar: Implicações para a Prática em Equipe Multiprofissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2023 v. 43, e 265125, 1-16. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/xTpCT67Dbp4bMkPTdSpckYP/> Acesso em 16 maio 2025.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, p. 330-342, 2015. Disponível em:
https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10
 Acesso em 16 maio 2025.

SILVA. Jéssica Dalcin da. **Autonomia, Heteronomia e uma ponte para a autoria: O caso da EMEF Professor Sergio Lopes**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em:

https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html Acesso em 16 mar. 2025.

SILVA, Lázara Cristina. Formação de Professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 10, 2015, p. 691-701. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920> Acesso em 25 fev. 2025

SILVA, Luciane Grecilo da. **As implicações da política curricular na formação acadêmico-profissional sobre uma perspectiva inclusivo-inovadora**. Dissertação de mestrado – UNIPAMPA, 253 p. 2020. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/5407/1/DIS%20Luciane%20Silva%202020.pdf> Acesso em 03 mar 2023.

SILVA, Maria Abádia da; PACHECO, Ricardo Gonçalves. Presença da Nova Gestão Pública na educação básica do Distrito Federal - 2007-2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62095> Acesso em: 01 mar. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2019, p.130.

SILVA, Preciosa; Moraes, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. **Materiais Curriculares e Práticas Pedagógicas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de processos de recontextualização e suas implicações na aprendizagem científica**. Tese (Doutorado em Educação – Instituto Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima (orgs.). **Estudos da deficiência na educação: antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. 346 p.

SILVA, Yara Fonseca; FERREIRA, João Roberto. **Pós-graduação: a orientação coletiva como espaço de formação do futuro pesquisador**. Curitiba: Diálogo Educ., v. 20, n. 65, p. 890-910, abr./jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica**. Porto: Porto Editora. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SINGER, Helena. Inovação na Educação. SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula et. Al. (Orgs.). **Anais do II Seminário Inovação Pedagógica [recurso eletrônico]: “Formação acadêmico-profissional” / Revisão Elena Maria Billig Mello – Uruguiana, RS: Unipampa, 2019**. Disponível em: [https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4582/1/ANAIS%20II%20SEMIN%C3%](https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4582/1/ANAIS%20II%20SEMIN%C3%93)

81RIO%20INOVA%C3%87%C3%83O%20PEDAG%C3%93GICA%20FINAL%202019.pdf Acesso em 15 mar. 2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez. 2000.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 mar 2023.

SOUZA, Izabel de Lourdes Gimenez. **A Formação do professor numa perspectiva lúdico-inclusiva: uma realidade possível?** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2007

SOUZA, Maria da Graça de. **Deficiência visual na escola: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: LTC. 2007.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TAVARES, Maria Augusta. O empreendedorismo à luz da tradição marxista. **Em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea**, 16(41), 107-121. 2018.

TINTO, Vincent. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition** (2nd ed.). University of Chicago Press. 1993.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. BNCC: Convergências e Divergências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 693–701, 2021. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9053> Acesso em: 7 mar. 2025.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **In.: Hist. Educ.** 23, 2019, <https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Rb7jQcGgk7hhNxGHgMcjwKN/?lang=pt> Acesso em 15 mar 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

TOOHEY, Susan. **Designing courses for higher education, Buckingham, Society for Research into Higher Education**. 2002.

UNESCO. 2020. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris, UNESCO.3 E D-2020/WS/18.

Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por/PDF/373721por.pdf.multi

Acesso em 03 jun 2024.

UNESCO. **Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação**. Brasília, 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2025-2029**. [São Gabriel, RS]: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2025/02/diagramado-pdi-2025-2029-ok.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2025.

VALENTE, José Armando. **A cultura digital na escola**. Cortez Editora. 2018

VALENTE, José Armando. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, 1 Edição Especial n. 4/2014, 2 p. 79-97. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em jul. 2024.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Desafio da qualidade de educação: gestão da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2014

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In.: **VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogos em Educação**, Curitiba, v. 14. maio/ago. 2014. p. 327-342. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a02.pdf> Acesso em 16 maio 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica: projeto político pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 fev. 2025.

VESPER, Karl. *New venture strategies*. 1975.

VIANNA, Ilca Oliveira. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica**. São Paulo: EPU, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mente em sociedade: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec/Novasérie*, v.3, n. 2, p. 225-250, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/304467702_Superando_a_crise_na_teor%C3%ADa_do_curriculo_uma_abordagem_baseada_no_conhecimento Acesso em 16 maio 2025.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 maio 2025.

YUS, Rafael. **Temas Transversais**: em busca de uma nova escola. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. *In.: Em Aberto* - INEP, 32, p. 27-41. 2019.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223/3675> Acesso em 01 abr. 2025.

WECHSLER, Solange Muglia. O desenho da figura humana: medida cognitiva, emocional ou criativa? *In.: Wechsler, S.M., e Nakano, T.C. (2012) O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2012.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Artmed: Porto Alegre, 2010.