



Inclusão escolar e formação docente: caminhos possíveis

Luciana Alves Oliveira¹

Priscila dos Santos Ebling²

Resumo: A inclusão escolar é tema recorrente nos espaços escolares, bem como em trabalhos acadêmicos. Diante de tal temática e da necessidade de seguir repensando-a, surge o propósito desta presente investigação: problematizar os conhecimentos produzidos em teses e dissertações sobre a inclusão escolar em um cenário de formação docente continuada. Para isso, foram analisados seis trabalhos acadêmicos que discorriam sobre a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular de ensino e que se preocupavam com a formação docente, são eles: Decker (2006), Piovenzi (2013), Sá (2014), Silva (2015), Dantas (2016) e Amaral (2019). Como resultados, destaca-se a relevância de repensar a formação tanto inicial como continuada (em cursos de nível de mestrado e doutorado), em aspectos concernentes à inclusão escolar de alunos com deficiência. Destaca-se, ainda, a busca por inspiração na formação dos profissionais das salas especializadas, conforme registrado no trabalho de Silva (2015). Ademais, como um caminho possível, reforça-se a necessidade de uma intensa parceria entre a universidade e a escola, a fim de minimizar entraves escolares, especialmente em um cenário com sequelas da pandemia de Covid-19. Nas considerações finais, apresenta-se, como sugestão e/ou alternativa, um projeto formativo piloto a ser realizado com os estudantes da pós-graduação, com o intuito de intensificar a parceria entre escola pública e universidade, a fim de se analisar, futuramente, os efeitos de tal projeto no campo educacional.

Palavras-chave: Docência. Inclusão Escolar. Formação continuada.

School inclusion and teacher training: posible paths

Abstract: School inclusion is a recurring theme in school spaces, as well as in academic works. Faced with this theme and the need to continue rethinking it, the purpose of this present investigation arises: to problematize the knowledge produced in theses and dissertations on school inclusion in a scenario of continuing teacher education. For this, six academic works were analyzed that

¹Especialista em Educação Especial e Inclusão, Licenciatura em Pedagogia, Mestranda em Educação pela UNISINOS e Professora da educação básica da rede pública do Estado de Mato Grosso. - luciana_de_oliveiraalves@hotmail.com

²Mestra em Educação e Licenciatura em Letras/Português pela UNISINOS. É professora de Língua Portuguesa e Produção Textual na educação básica. - eblingpri@gmail.com

discussed the theme of school inclusion of students with disabilities in regular schools and who were concerned with teacher training, they are: Decker (2006), Piovenzi (2013), Sá (2014), Silva (2015), Dantas (2016) and Amaral (2019). As a result, the relevance of rethinking both initial and continuing education (in master's and doctoral level courses) is highlighted, in aspects concerning the school inclusion of students with disabilities. Also noteworthy is the search for inspiration in the training of professionals in specialized rooms, as recorded in the work of Silva (2015). Furthermore, as a possible path, the need for an intense partnership between the university and the school is reinforced, in order to minimize school barriers, especially in a scenario with sequelae of the Covid-19 pandemic. In the final considerations, it is presented, as a suggestion and/or alternative, a pilot training project to be carried out with graduate students, with the aim of intensifying the partnership between public school and university, in order to analyze, in the future, the effects of such a project in the educational field.

Keywords: Teaching. School inclusion. Continuing training.

Inclusión escolar y formación docente: caminos posibles

Resumen: La inclusión escolar es un tema recurrente en los espacios escolares, así como en los trabajos académicos. Frente a este tema y de la necesidad de seguir repensándolo, surge el propósito de la presente investigación: problematizar los saberes producidos en tesis y disertaciones sobre la inclusión escolar en un escenario de formación continua de docentes. Para ello, se analizaron seis trabajos académicos que discutieron el tema de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares y que se preocuparon por la formación docente, ellos son: Decker (2006), Piovenzi (2013), Sá (2014), Silva (2015), Dantas (2016) y Amaral (2019). Como resultado, se destaca la pertinencia de repensar la educación tanto inicial como continua (en cursos de nivel de maestría y doctorado), en aspectos concernientes a la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad. También se destaca la búsqueda de inspiración en la formación de profesionales en salas especializadas, como consta en el trabajo de Silva (2015). Además, como posible camino, se refuerza la necesidad de una intensa colaboración entre la universidad y la escuela, a fin de minimizar los obstáculos escolares, especialmente en un escenario con secuelas de la pandemia de Covid-19. En las consideraciones finales, se presenta, como sugerencia y/o alternativa, un proyecto piloto de formación a ser realizado con estudiantes de posgrado, con el objetivo de intensificar la alianza entre la escuela pública y la universidad, con el fin de analizar, en el futuro, los efectos de tal proyecto en el campo educativo.

Palabras-clave: Enseñanza. Inclusión Escolar. Formación continua.

Introdução

O mundo enfrentou e ainda enfrenta um dos maiores desafios vividos no tocante à saúde e à preservação da vida. Foi necessária vigilância de cada um para que o outro não se tornasse vítima de um vírus que em alguns indivíduos foi fatal, somado a tudo isso, o

uso obrigatório de máscara, estudos de métodos de controle desse vírus, atividades antes presenciais, agora on-line e híbrido, passaram a fazer parte de todo este cenário, independentemente do espaço geográfico.

Diante do grande desafio enfrentado no mundo devido à pandemia de Covid-19, em que a sociedade vê mudanças drásticas e repentinas, a educação também precisou ser repensada. Dados do INEP (2020) apontaram que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia, atendendo aos alunos por aplicativos, aulas on-line ou atividades impressas, com recadinhos instrutivos para a família desenvolver em casa. Nesses casos, foi a solução mais indicada, dado a realidade. A educação brasileira recebe em suas escolas tipos diferentes de alunos, como por exemplo, alunos com deficiência em escolas regulares de ensino. Portanto, diante de tudo o que foi registrado anteriormente, é relevante buscar entendimentos no que concerne à inclusão escolar de alunos com deficiência e a formação continuada docente.

Este texto trata-se de um segmento de uma pesquisa de Mestrado em Educação ainda em desenvolvimento. Tal pesquisa busca compreender através de narrativas docentes a inclusão escolar de alunos com deficiência a partir das políticas de inclusão em um município do Estado de Mato Grosso. Porém, o objetivo deste presente texto é *problematizar os conhecimentos produzidos em teses e dissertações sobre a inclusão escolar em um cenário de formação docente continuada.*

Para tal, optou-se, a partir de um conjunto de palavras, a saber: inclusão escolar e anos iniciais, por pesquisas no catálogo de teses e dissertações – CAPES. Da gama de teses e dissertações que apareceram foram criados critérios de seleção dos materiais, quais foram: primeiro pela temática inclusão; segundo, buscou-se por pesquisas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental; terceiro, alunos com deficiência e, por último, optou-se por formação docente.

As pesquisas mapeadas ocorreram nos anos de 2006 a 2019, são elas: Decker (2006), Piovezani (2013), Sá (2014), Silva (2015), Dantas (2016) e Amaral (2019). As investigações foram realizadas em diferentes cidades brasileiras: Belém/PA, São Leopoldo/RS, Natal/RN, Cascavel/PR, Seropédica/RJ e Porto Alegre/RS. Dentre tantas leituras realizadas pelos pesquisadores, alguns autores foram mais citados, entre as seis pesquisas, quatro delas constavam os seguintes autores: Baptista (2006), Mantoan (2003), Mazzotta (1996), Libâneo (2010) e Tardif (2002). A metodologia utilizada na maioria das pesquisas focava na abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos foram:

análise documental, entrevista semiestruturada, observação participante, grupo focal, questionário, portfólios reflexivos, encontros reflexivos e entrevistas.

Na análise do material observou-se que a aposta está na formação continuada docente como um caminho viável para ser repensado práticas inclusivas, principalmente no que concerne à inclusão de alunos com deficiência na sala regular de ensino. Os trabalhos não deixam de apontar para a necessidade de rever cursos de formação inicial como sendo um local que deveria enfatizar mais a prática escolar e oferecer mais discussões teóricas com aprofundamento da temática em questão. Para este presente trabalho, somado às teses e às dissertações, buscou-se discutir conjuntamente com autores que trabalham num linear entre educação, filosofia e sociologia para tensionar a inclusão, tais como: Arnold (2006), Rech (2010), Menezes (2011), Sennett (2012), André (2010), dentre outros.

Para isso, na próxima seção, nos dedicaremos a analisar os conhecimentos extraídos de teses e dissertações do campo da educação já referidas anteriormente. Ademais, conjuntamente com os autores supracitados, buscaremos estratégias outras que nos possibilitem alguns caminhos possíveis neste presente desafio de pensar a inclusão escolar repensando a formação docente, especialmente a partir de um contexto pandêmico que começou, em um âmbito educacional, a nos assolar fortemente em 2020.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Recorrências sobre a temática da inclusão escolar presente em teses e dissertações

Durante a revisão de literatura da pesquisa maior de mestrado referida anteriormente, e ainda em andamento, foram identificadas recorrências que acompanharam os trabalhos, tais recorrências nos levam à formação de professores. Esse fato nos mobiliza a olhar com mais cautela para essa recorrência, tendo em vista que, no tempo presente, ainda ecoa pelos corredores da escola, isto é, pela ambiência escolar, o sentimento de despreparo dos docentes. Em outras palavras, potencializamos o ato de repensar o próprio pensamento acerca da realidade escolar e, também, de valorizar a própria produção de teses e dissertações do campo educacional, a fim de encontrar balizas, pilares, sustento na continuidade da formação docente e na minimização de entraves e desafios em um cenário pandêmico e de inclusão escolar. A seguir, percorremos os trabalhos, a fim de sinalizar tal recorrência.

Decker (2006) obteve como conclusão, por meio de suas análises, que os cursos de formação docente não ofereciam aos acadêmicos preparo para trabalhar com alunos com deficiência. Segundo Decker (2006): “Os acadêmicos julgam-se incapazes de dar conta dos alunos com deficiência, despreparados e impotentes frente à realidade que se encontra na escola comum”. (DECKER, 2006, p. 154). Nesse contexto, é importante que seja levado em consideração o período temporal em que ocorreu a pesquisa que estamos tratando neste momento, tendo em vista que a inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares estava sendo implementada. A autora percebeu o receio dos recém formados para lidar com alunos com deficiência.

Nesse sentido, Piovezani (2013, p. 88) constatou, conforme as entrevistas, que os professores “não trazem de sua formação inicial e continuada o conhecimento necessário para atender os alunos com deficiência que chegam às suas salas de aula”. Segundo sua pesquisa, uma das questões apontadas pelos entrevistados como sendo uma problemática “é a falta de programas de formação que possibilitam ao professor conhecimentos específicos para atender a todos, independentemente de suas limitações e tipo de deficiência apresentada”, isto é, Piovezani (2013) considera de suma importância investimentos no que tange à formação continuada docente.

Já a pesquisadora Sá (2014, p. 123) voltou o seu olhar para os profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e percebeu que estes alegaram não ter recebido formação satisfatória. Registrou que na formação acadêmica e continuada não tiveram momentos de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, principalmente acerca de práticas inclusivas. Segundo Sá (2014), momentos de reflexões e debates são potentes para que os professores que atuam na sala de AEE façam trocas de experiências e ampliem seus conhecimentos para contemplar as necessidades específicas dos alunos.

Silva (2015, p. 104) constatou o quanto é potente a formação continuada a partir de “um grupo de professores que se reúne em função do objetivo de reinventar as práticas pedagógicas em seu contexto de trabalho”. Além disso, percebeu, também, que o diálogo entre os professores das salas regulares e dos que atuam na Sala de Atendimento Especializado promoveu, além do compartilhamento de experiências acerca do aprendizado do aluno com deficiência, a noção de corresponsabilidade entre os envolvidos nesse processo.

Dantas (2016, p. 252) observou que as professoras entrevistadas, ao falarem da escolarização de alunos com deficiência, se consideraram despreparadas, alegando a

necessidade de formação por falta de conhecimentos específicos para lidar com tipos diferentes de alunos com deficiência. Segundo a autora, a reflexão sobre a prática pedagógica pode ser potencializada no repensar e produzir novas práticas docentes.

Amaral (2019, p. 08) que “analisou o trabalho do coordenador pedagógico e o desenvolvimento da formação continuada de professores” na perspectiva da escola inclusiva, constatou que os coordenadores pedagógicos pouco se reconhecem como formadores, principalmente quando se trata de formações referentes à inclusão escolar. Nesse sentido, é necessário, segundo Amaral (2019), que os coordenadores pedagógicos sejam reconhecidos como formadores no espaço escolar, com capacidade de contribuir para a formação continuada docente.

Desse modo, foi perceptível (em parte já esperávamos), o quanto se busca por formações para seguir pensando na inclusão escolar de alunos com deficiência. Há repetições sobre a falta de preparo para lidar com alunos com deficiência nas salas de aula, bem como uma preocupação relacionada ao ensinar e ao aprender desses alunos, direcionando os professores a ajustarem suas práticas para um fazer pedagógico coerente com a realidade, que precisa ser inclusiva.

Segundo Arnold (2006), o espaço educacional se configura como lugar de aprendizagem, desse modo, os que ficam abaixo da média são colocados como “não-aprendentes”, sendo preciso corrigi-los. Assim, ações de apoio pedagógico são preparadas constantemente para correção. Essa correção, como um círculo vicioso, se repete para com o “não-aprendente”, consistindo, segundo a autora, em um “estado permanente de correção”, (ARNOLD, 2006, p. 162). Tudo isso nos induz a pensar que o desejo de homogeneização impulsionou buscas por meios de corrigibilidade para que todos estivessem dentro da média desejada.

Não obstante, a necessidade de incluir todos na escola tornou-se uma prerrogativa no Brasil. Houve, então, o surgimento de políticas de inclusão específicas para aqueles com deficiência, a fim de minimizar barreiras de entrada na escola. Rech (2010) registra que vários movimentos ocorreram para que, hoje, se chegasse ao termo “inclusão”. Segundo a autora, palavras como “normalização” e “integração” expressavam a entrada de alunos com deficiência na escola. Ainda, segundo Rech (2010), a terminologia “inclusão” começa a aparecer na plataforma governamental em 1997. O deslocamento de um termo para outro carrega marcas de um tempo que nos mostra o quanto a escola veio se adaptando, saindo da ideia de integração, em que parecia suficiente aceitar a entrada, “sem

muitas perspectivas de crescimento” (RECH, 2010, p. 165), e adentrando na ideia de inclusão, em que é preciso manter esse aluno na escola, preparando-o para o mercado de trabalho.

Congruente com o sistema neoliberal, que visa à preparação para o mercado de trabalho e a sujeitos gerentes de si, Menezes (2011) compreende a inclusão como um imperativo que firma convênio com a escola, a fim de produzir “subjetividades adequadas ao modo de vida da sociedade contemporânea”. Assim, a escola recebe essa incumbência e passa a produzir sujeitos desejáveis para esse tempo, no intuito de buscar segurança e organização social. Então, compreendemos que a inclusão surge para atender a necessidade de um tempo em que a escola busca meios para colocar seus alunos no mesmo nível de aprendizagem. Desse modo, há um empenho, por parte do Estado, para que políticas de inclusão sejam postas em prática, com o propósito de atender à sociedade, cada vez mais exigente.

Logo, tencionar a inclusão escolar, perpassando pela formação docente, urge como meio para repensarmos mecanismos que, ao serem naturalizados, esmaecem e deixam de ser postos em evidência. Nesse sentido, observou-se que há uma recorrência no que concerne à formação continuada em um contexto de inclusão escolar e damos destaque para o trabalho de Silva (2015), pois acreditamos que seja válido, em trabalhos futuros, olhar com mais interesse para as formações de professores das salas especializadas, a fim de também buscar subsídios (ou quem sabe inspiração) para a formação dos professores da sala comum. Nesse aspecto, “fazer algo repetidas vezes é estimulante quando se está olhando para a frente. A substância da rotina pode mudar, metamorfosear-se, melhorar, mas a recompensa emocional é a experiência de fazer de novo” (SENNETT, 2012, p. 196). Dada a repetição da sensação de despreparo docente sinalizada nas dissertações e teses, na próxima seção, discorreremos acerca da necessidade de aproximarmos, cada vez mais, a universidade e a escola.

2.2 Aproximação entre universidade e escola: parcerias necessárias

A escola produz inúmeros saberes que, por diversas vezes, não são registrados. Um exemplo disso é o planejamento de aulas dos docentes em meio ao novo cenário pandêmico. Nessa urgência, os professores se reinventam a todo tempo, buscam “cartas na manga”, buscam na cabeça, isto é, no intelecto, o que depois deverá ser feito com a mão,

ou seja, colocam a “mão na massa”. Esse universo de ideias nem sempre é registrado, gravado, escrito, compartilhado. Em diversos casos, chega um novo professor e não sabe o que o anterior trabalhou, executou, criou, seja por falta de tempo, ou mesmo pela correria entre uma escola e outra. Muito se perde nesse processo, e num cenário de inclusão escolar, especificamente, todo registro deve ser compartilhado. O sociólogo Richard Sennett já afirmava haver uma “relação íntima entre a mão e a cabeça” (SENNETT, 2012, p. 20). Os saberes que se produzem nas escolas necessitam de registro. Quando se há registro, há a possibilidade de se repensar novamente a atividade, de modo a cada vez mais aperfeiçoá-la aos estudantes. Não se trata de uma “receita pronta”, mas sim de um aperfeiçoamento, de uma espécie de lapidação. Assim, ao pensar nessa relação, e nos saberes escolares, importa repensar aqui a potência da intensificação da parceria entre a universidade e a escola, pois há saberes que circulam na ambiência universitária que precisam da junção, do complemento de tais saberes que circulam nas escolas.

Coutinho, Folmer e Puntel (2014) realizaram uma pesquisa-ação com o objetivo de envolver os professores de uma determinada escola do Rio Grande do Sul com a produção acadêmica. Segundo os autores, o resultado foi positivo, diminuindo a distância da produção acadêmica e da prática escolar. A dinâmica utilizada para desenvolver a pesquisa foi por meio de uma formação com os professores. Nos encontros foi proposto que utilizassem produções acadêmicas ou artigos no fazer diário. Esse movimento “estimulou um processo de reflexão em torno dos métodos de ensino, dos conteúdos trabalhados e dos instrumentos de avaliação utilizados, além da apropriação e problematização, por parte desses professores, dessa produção” (COUTINHO; FOLMER; PUNTEL, 2014, p. 781). Isso resultou em um conhecimento pouco divulgado entre os docentes, pondo-os a par de discussões que ocorrem mais dentro do meio acadêmico do que no planejamento pedagógico de suas aulas.

O cenário das universidades nos leva a pensar nas discussões problematizadas por Gatti (2014), que discorre que a formação superior no Brasil recorre de um acúmulo de empecilhos e problemas historicamente construídos, mas que são muito necessários de serem confrontados. Diante disso, é válido pontuar que foram diversas as tentativas para pensar e repensar a formação de professores, resultando não da maneira esperada, mas propiciando frestas, isto é, lacunas que foram deixadas em aberto, cooperando para uma formação docente fragilizada.

Nesse contexto, Gatti (2014) ressalta que essas fragilidades são bem complexas de reverter, que tal fato não seria solucionado apenas elaborando decretos e normas, a autora pontua que são necessários, mas não o suficiente, pois Gatti (2014) comenta que a diminuição de tais fragilidades precisa ocorrer (e ser) no dia a dia da universidade. Para Gatti (2014), “o desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercados de grandes corporações”. (GATTI, 2014, p. 36). Assim, não podemos negar que, à medida que a educação fica exposta apenas aos pensamentos mercantilistas, perdemos o foco educacional, esmaecendo os saberes capazes de realizar a transformação humana. Em outras palavras, o desafio é gigante, tendo em vista que as transformações necessitam ser diárias, para que, enfim, seja possível modificar uma determinada situação.

De acordo com essa noção de esforço diário para as modificações, é visível que convivemos com processos intensos de formação, que balizaram um tipo de docente e, no atual cenário, carecemos, com urgência, repensar as formações, isso vale para a formação inicial, vivida a nível de graduação, bem como para a continuada, a nível de mestrado e doutorado. Segundo Nóvoa (2011, p. 77), “É da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores”. Nesse sentido, potencializamos a junção dos saberes que se produzem nas universidades, com os saberes que circulam pelas escolas, minimizando, cada vez mais, a distância entre os dois espaços. Tal junção, poderia ser pensada como um tipo de metamorfose de origem humana, que, segundo Sennett (2012, p. 145):

Ocorre quando dois ou mais elementos distintos são unidos, como na combinação das tecnologias do rádio ou do telefone fixo. Neste caso, o artífice precisa decidir conscientemente se a combinação funcionará melhor como um composto, em que o todo se torna diferente das partes, ou uma mistura, na qual os elementos seguem em coexistência independente.

Nesta parceria, ou melhor, nessa aproximação da universidade com a escola, talvez seria possível perceber este tipo de metamorfose, e propomos pensar em tais discussões na formação de professores. Para Neves (2016, p. 116), “os cursos de formação poderiam incorporar, em seus currículos, ações que possibilitaram um envolvimento dos futuros professores com a atitude de pesquisa”. Ao compartilhar desta compreensão de Neves (2016) visualizamos a potência do entendimento da pesquisa como formação e de tal

investimento na formação de professores. Tal junção deve ser compreendida pela possibilidade de “desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores” (ANDRÉ, 2010, p. 61). Diante disso, André (2010, p. 58) pontua:

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.

Tais habilidades referidas por André (2010) podem ser aprofundadas numa atmosfera investigativa e potencializar um tipo de docência possível de ser levada para a escola. Dessa forma, a relevância de não se distanciar universidade e escola é muito importante nesse contexto, pois saberes produzidos nas escolas (especialmente em um contexto pandêmico) são somados aos saberes produzidos e registrados nas universidades. A própria análise da temática de inclusão escolar nos trabalhos aqui citados já nos mobiliza a perceber a potência do registro escrito que há nas universidades e que, muitas vezes, falta na escola. Segundo Fabris e Oliveira (2013, p. 443): "Há uma radical separação entre a escola e a universidade, como se a escola se detivesse na dimensão da prática e a universidade, na dimensão teórica. [...] É forte a narrativa de que a diferença entre teoria e prática coloca a universidade em um polo e a escola em outro". Nesse sentido, quando predomina essa ruptura entre escola e universidade, há a tendência de se dicotomizar ainda mais as práticas de invenção, de observação, de exercícios analíticos e investigativos dos processos de aprendizagem.

Considerações Finais

Finalizamos este texto acreditando na potência desta aproximação entre os dois espaços (escola e universidade), a fim de trazer mais respaldos para a formação inicial e continuada dos docentes, a partir do atual cenário pandêmico que nos assola. Vale considerar, também, que com tal cenário, também se somam muitos cortes de verbas, fechamentos de Programas de Pós-Graduação de universidades, demissões etc., na tentativa de superar e sobreviver diante da “crise” atual, intensificada pela pandemia. Em meio a todo esse contexto, argumentamos a favor dos Programas de Pós-Graduação, da

relevância deles na formação docente, na produção de conhecimento científico e do quanto perdemos se, cada vez mais, programas forem encerrados. O intuito, neste momento, é de unir forças e pensarmos em um caminho possível que, talvez, pudesse ser potencializado e (re)pensado, primeiramente, por meio de um projeto piloto. Depois, ao se analisar os efeitos desse projeto, poderíamos pensar em ampliar para as demais regiões geográficas do país.

Tal projeto envolveria, especificamente, os cursos de mestrado e de doutorado do campo educacional (primeiramente com um PPG em Educação), e consistiria em acrescentar a disciplina de Estágio Supervisionado, para ambos os cursos, em escolas públicas. Nessa tentativa, o estudante da pós-graduação, envolvido na atitude de pesquisa educacional, faria, assim como ocorre na graduação, um estágio supervisionado de seis meses na escola pública e, com isso, o docente responsável pela disciplina de estágio na pós-graduação poderá acompanhar os seus discentes mais de perto, no sentido de se tensionar cada vez mais os entraves recorrentes na escola; de se tensionar as sequelas pandêmicas que pairam pela realidade escolar; e pesquisar, registrar (por meio dos próprios relatórios de estágios), investigar e discutir com a turma, com o colegiado, outras alternativas, outras investigações, enfim, outros caminhos possíveis.

Desse modo, este projeto implicaria em verificar, com o tempo, os efeitos disso na formação docente, implicaria em um aumento da carga horária dos cursos de pós-graduação, bem como de um olhar dedicado e atento dos docentes que seriam os responsáveis pela atividade de Estágio Supervisionado. Tal docente deverá acompanhar/visitar o seu estudante na escola pública, em algum dia do período de estágio. Este acompanhamento envolve o exercício analítico, de registro, de observação, que é tão necessário para que mais discussões sejam fomentadas e problematizadas, especialmente com os demais pares do PPG. Assim, acreditamos que tal projeto contribuiria para potencializar ainda mais as discussões aqui fomentadas e, talvez, minimizaria a recorrente sensação de despreparo sentida a tanto tempo pelos docentes. Vale registrar que isso não se trata de nenhuma “solução salvadora”, mas de ideias que surgem à medida que circulamos pelas leituras e recorrências de dissertações, teses, artigos, bem como pelos saberes escolares e pelo atual cenário da Pós-graduação. Seguimos pensando...

Referências

AMARAL, Míriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém – PA**. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ARNOLD, K. Delci. **Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

BAPTISTA, R. Cláudio. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

DANTAS, F. R. Priscila. **Prática Reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DECKER, Alice. **Inclusão: o currículo na formação de professores**. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

FABRIS, H. T. Elí; OLIVEIRA, Sandra. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas críticas**, v. 19, n. 39, p. 429-448, mai/ago. 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr., 2014.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 07 de jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12^a Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, E. Maria Teresa. **Inclusão Escolar: o que é? Por que fazer? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARLI, André. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MAZZOTTA, M. S. José. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, P. C. Eliana. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

NEVES, G. R. Antônia. **Qualidade na formação de professores: os cursos de pedagogia 5 estrelas**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro digital. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/0-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

PIOVEZANI, E. I. Marcia. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SÁ, A. Nathalia. **Políticas públicas de educação inclusiva: formação de professores e experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, C. Mayara. **Formação continuada e Educação Especial: a experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.