

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LUCIANE GRECILO DA SILVA

**AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA CURRICULAR NA FORMAÇÃO
ACADÊMICO-PROFISSIONAL SOB UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVO-INOVADORA**

**Bagé
2020**

LUCIANE GRECILO DA SILVA

**AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA CURRICULAR NA FORMAÇÃO
ACADÊMICO-PROFISSIONAL SOB UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVO-INOVADORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa como requisito para obtenção de título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elena Maria Billig Mello

Bagé

2020

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) .

S581i Silva, Luciane Grecilo da
As implicações da política curricular na formação acadêmico-
profissional sob uma perspectiva inclusivo-inovadora / Luciane
Grecilo da Silva.
253 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2020.
"Orientação: Elena Maria Billig Mello".

1. Formação acadêmico-profissional. 2. Inclusão
educacional. 3. Inovação pedagógica. 4. Textos da política
curricular. I. Título.

LUCIANE GRECILO DA SILVA

AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA CURRICULAR NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-
PROFISSIONAL SOB UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVO-INOVADORA

Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa como requisito para obtenção de título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino

Dissertação defendida e aprovada em: 02 de abril de 2020.

Banca Examinadora:

Elenamariabillig

Prof.ª Dr.ª Elena Maria Billig Mello
Orientadora
(UNIPAMPA)

[Assinatura]

Prof.ª Dr.ª Diana Paula Salomão de Freitas
(UNIPAMPA)

Rodriguez

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez
(UFPeI)

Francieli Brizolia

Prof.ª Dr.ª Francieli Brizolia
(UFPR)

Dedico esta dissertação ao meu filho Valentin, que me fez ter a certeza de que a vida continua, meu sorriso de raio de sol, luz no meu caminho, paz para meu coração, amor sincero e incondicional e esperança de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me mostrar que a fé e a perseverança podem tornar tudo possível.

A minha família que sempre me amou, incentivou e respeitou meus sonhos, meu carinho à minha mãe Vera, meu pai Edemir (*in memoriam*) e aos meus irmãos Fabiane e Edemir.

Ao meu companheiro Willian e sua família, que também me apoiaram nesta jornada.

Aos amigos (as) de caminhada por cada palavra e abraço carinhoso.

Aos professores (as) brilhantes que conheci e que compartilharam sua sabedoria, vivências e projetos comigo.

Agradeço a todos aqueles que iluminaram minha vida para que eu conseguisse chegar até aqui.

Agradeço ao meu filho amado que é luz no meu caminho, inspira-me a seguir sempre em frente, mostrou-me que a vida realmente continua e emprestou suas horas de sono para que eu concluísse minha escrita.

*“Diversidade
Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que Ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença
Que seria do adeus, sem o retorno
Que seria do nu, sem o adorno
Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão
Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
percebe na sua presença
O toque de Deus, a vela no breu
A chama da diferença
A humanidade caminha
atropelando os sinais
A história vai repetindo
os erros que o homem traz
O mundo segue girando
carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais
Que seria do caos
Sem a paz
Que seria da dor
Sem o que lhe apraz
Que seria do não
Sem o talvez e o sim*

*Que seria de mim...
O que seria de nós.”*

Lenine Pimentel

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “As implicações da política curricular na formação acadêmico-profissional sob uma perspectiva inclusivo-inovadora”, traz à tona discussões, a partir de textos da política, entrecruzadas com PPCs de cursos de Mestrado. Lançamos este estudo com o propósito de pesquisar as convergências e divergências inter e intra-documentos no que se refere à formação acadêmico-profissional, inclusão educacional e inovação pedagógica. Dessa forma, esta pesquisa apresenta fundamentos teórico-conceituais, para análise documental e análise textual discursiva, dos achados, com base em levantamento bibliográfico e de notícias. Este olhar qualitativo sustenta nossas discussões, indagações e sugestões frente ao cenário educacional. A linha teórico-metodológica descritivo-exploratória nos possibilitou transitar entre documentos da política curricular e PPCs de cinco cursos de Mestrados, nas áreas de Ensino e Educação, da UNIPAMPA. O que permitiu a construção e comunicação de nossas discussões acerca dos desafios educacionais atuais, essencialmente no que diz respeito às três vertentes marcadas em nossa escrita e, que por hora, dada a emergência e carência de mais análises, trazemos para problematizar nesta pesquisa. Nossos achados relacionam textos de documentos legais, normativos e institucionais com olhar para as entrelinhas, há nesta pesquisa alguns confrontos teórico-conceituais de autores-referência, nas áreas de nossa tríade temática, dentre os quais destacamos Saviani (2009), Beyer (1998/2006), Baptista (2006), Carbonell (2002), Tardiff (2002), Lopes e Macedo (2011), Cunha (2018), Diniz-Pereira (1999), Galiazzi (2018), GIL (2010), Nóvo (1999), Pacheco (2016), Sacristán (2013), Singer (2019). . Evidenciamos, através da análise realizada em Análise Textual Discursiva, que há convergências e divergências pontuais nos textos analisados, especialmente no que diz respeito à formação acadêmico-profissional, há presença desta proposta em todos os textos analisados, projetos e diretrizes que pensam a formação inicial e continuada de professores, inclusive através de fomento financeiro e incentivo às atividades complementares de aperfeiçoamento. Além disso, apesar da já homologada Lei Brasileira de Inclusão, verificamos que aparecem propostas de inclusão educacional na

política curricular, mas ainda muito sutilmente nos PPCs analisados. Percebemos um olhar à questão do incluir, proposta que apareceu nas leis estudadas, em que há uma forte visão voltada à assistência, à adaptação, ao rótulo e à comparação. Um caminho que ao invés de promover a inclusão com olhar às potencialidades e a um ensino com currículos mais flexíveis acaba excluindo, apontando o que é diferente e o que está fora dos padrões sociais e dos resultados esperados; grandes barreiras que ainda precisam ser transpostas. Há em nossa pesquisa evidências de que a inovação pedagógica, já está presente nas propostas das leis e normativas e nos PPCs estudados, também se observa cada vez mais em projetos inovadores, que preveem a construção de materiais, métodos e metodologias, o que denota mudanças nos movimentos de ensino e aprendizagem; ou seja, há espaço para práticas mais reflexivas que buscam a ruptura com o tradicional e de quebra das dicotomias que tanto fragmentam a educação. Já se verificam propostas de educação integral, estética, democrática, inclusiva e participativa, permitindo protagonismo, autonomia, autoria, ou seja, coletividade. O que encontramos em nossas análises é de extrema relevância, pois além de reforçarem as garantias tanto docentes quanto discentes, ressaltam a necessidade de continuar discussões sobre formação de professores essencialmente no que diz respeito aos desafios que uma educação inclusivo-inovadora representa.

Palavras-chave: Formação acadêmico-profissional. Inclusão educacional. Inovação pedagógica. Textos da política curricular.

ABSTRACT

This research, entitled "The implications of curricular policy in academic-professional training from an inclusive-innovative perspective", brings up discussions based on texts of politics cross-crossed with PPCs of master's courses. We launched this study with the purpose of researching the convergences and divergences inter and intra-documents with regard to academic-professional training, educational inclusion and pedagogical innovation. Thus, this research presents theoretical and conceptual foundations, for documental analysis and discursive textual analysis, of the findings, based on bibliographic and news survey. This qualitative view supports our discussions, questions and suggestions regarding the educational scenario. The descriptive-exploratory, theoretical-methodological line allowed us to move between curricular policy documents and PPCs of five Master's courses, in the areas of Teaching and Education, from UNIPAMPA. This allowed the construction and communication of our discussions about the current educational challenges, essentially with regard to the three strands marked in our writing and, for now, given the emergence and lack of further analysis, we bring to problematize in this research. Our findings relate texts of legal, normative and institutional documents with a look between the lines, there are in this research some theoretical-conceptual confrontations of reference authors, in the areas of our thematic triad, among which we highlight Saviani (2009), Beyer (1998/2006), Baptista (2006), Carbonell (2002), Tardiff (2002), Lopes e Macedo (2011), Cunha (2018), Diniz-Pereira (1999), Galiazzi (2018), GIL (2010), Nóvo (1999), Pacheco (2016), Sacristán (2013), Singer (2019). We evidence, through the analysis performed in Discursive Textual Analysis, that there are convergences and specific divergences in the texts analyzed, especially with regard to academic-professional training, there is the presence of this proposal in all the texts analyzed, projects and guidelines that think about the initial and continued training of teachers, including through financial promotion and incentive to complementary activities of improvement. In addition, despite the already approved Brazilian Inclusion Law, we found that proposals for

educational inclusion appear in the curriculum policy, but still very subtly in the PPCs analyzed. We noticed a look at the issue of inclusion, a proposal that appeared in the laws studied, in which there is a strong vision focused on care, adaptation, labeling and comparison. A path that instead of promoting inclusion with a view to potentialities and teaching with more flexible curricula ends up excluding, pointing out what is different and what is outside the social standards and expected results; barriers that still need to be crossed. There is evidence in our research that pedagogical innovation is already present in the proposals of laws and regulations and in the PPCs studied, is also increasingly observed in innovative projects, which provide for the construction of materials, methods and methodologies, which denotes changes in teaching and learning movements; that is, there is places for more reflective practices that seek to break with the traditional and break the dichotomies that so fragment education. There are already proposals for integral, aesthetic, democratic, inclusive and participatory education, allowing protagonism, autonomy, authorship, that is, collectivity. What we find in our analyses is extremely relevant, because in addition to reinforcing the guarantees both teachers and students, they highlight the need to continue discussions on teacher education essentially with regard to the challenges that an inclusive-innovative education represents.

Keywords: Academic-professional training. Educational inclusion. Pedagogical innovation. Texts of curriculum policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fluxograma do caminho metodológico percorrido.....	68
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Periódicos afinados à nossa pesquisa.....	29
Tabela 2- Pensando sobre os Paradigmas da Deficiência.....	51
Tabela 3- Trajetória de construção da Base Nacional Comum	
Curricular.....	80

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATD- Análise Textual Discursiva

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAE- Conferência Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNDEB- Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica

GRUPI- Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação.

NINA- Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

NUDE- Núcleo de Desenvolvimento Educacional

PPC- Projeto Pedagógico de Curso

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

PPGEC – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências

PPGEL- Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas

PPGMAE - Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino

PPGECQVS - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência: Química da Vida e Saúde

PPP - Projeto Político Pedagógico

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 COMO TUDO COMEÇOU.....	17
1.1 Trajetória acadêmico-profissional da autora.....	17
1.2 A essência da pesquisa.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO- CONCEITUAL.....	28
2.1 Estado do conhecimento sobre formação inclusivo- inovadora.....	28
2.2 Achados sobre formação na perspectiva inclusivo-inovadora de professores.....	29
2.3 Política Curricular.....	33
2.4 Formação acadêmico-profissional de professores.....	40
2.5 Inclusão Educacional.....	45
2.6 Inovação Pedagógica.....	53
3 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO.....	61
4 ANALISANDO OS TEXTOS E DESMISTIFICANDO DISCURSOS.....	69
4.1 Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024.....	69
4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.....	71
4.3 Lei Brasileira de Inclusão – LBI.....	76
4.4 Base Nacional Comum Curricular –BNCC.....	79
4.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCN.....	89
4.5.1 Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional na Educação Básica, modalidade Educação Especial.....	94
4.6 Resolução 02/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação inicial em nível superior e para formação continuada.....	95
4.7 Parecer 02/2015 – Formação inicial e continuada dos professores do Magistério da Educação Básica.....	101
4.8 Projeto Pedagógico de Curso –PPC – Mestrados em Ensino e Educação – UNIPAMPA/RS.....	103
4.8.1 Mestrado em Educação – UNIPAMPA Campus	

Jaguarão/PPGEdu.....	106
4.8.2 Mestrado em Ensino – UNIPAMPA Campus Bagé /PPGMAE.....	108
4.8.3 Mestrado em Ensino de Ciências – UNIPAMPA Campus Bagé/PPGEC.....	111
4.8.4 Mestrado em Ensino de Línguas – UNIPAMPA Campus Bagé/ PPGEL.....	113
4.8.5 Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UNIPAMPA Campus Uruguaiana/PPGECQVS.....	116
5 APLICANDO ATD – ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA AOS TEXTOS DA POLÍTICA.....	121
6 IMPOSIÇÕES E PROPOSIÇÕES NOS TEXTOS DA POLÍTICA.....	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	163

1 COMO TUDO COMEÇOU...

1.1 Trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora¹.

Em meados dos anos 80, na minha infância, ainda sem total consciência sobre o que seria docência, já me pegava a brincar de ensinar meus alunos imaginários. Na época, muitas vezes, apenas reproduzia o que de fato ocorria em meus primeiros anos escolares, momentos esses de memória ainda muito nítida, como se fosse hoje, ainda posso ver as folhas distribuídas sobre a mesa, os riscos coloridos que reproduziam personagens de contos infantis, os nomes inventados, as letras grandes, mas que, com muito orgulho, iam desenhando e definindo minhas futuras escolhas.

Considero que professor não nasce professor, tampouco recebe um dom divino; professor escolhe, assume, apaixonou-se, valoriza-se, questiona-se e, muitas vezes, pensa em desistir, mas a vontade de prosseguir é sempre mais forte.

Meus primeiros anos escolares foram um pouco complicados, não cognitivamente, pois eu aprendia tudo com tranquilidade; mas conturbado, pois vivenciei junto à minha irmã gêmea o quanto suas limitações intelectuais e comportamento agitado, desacomodou muitos docentes que a acompanharam. Então, desde a infância, sempre fomos comparadas, o que inevitavelmente nossa sociedade tradicional, padronizada, discriminatória sempre fez e ainda faz; pense nisso há 30 anos. Sem entender na época, com o tempo percebi que isso me deixou muitas marcas. Nem imagino o quanto ela pode ter sido machucada e não tenho a dimensão das marcas que ela carrega. Eu e ela sentimos na pele as barreiras sociais, atitudinais, educacionais, estruturais, pedagógicas, mas o melhor de tudo foi quando percebi que era necessário pensar a diferença com outros olhos, pois eu não aceitava, nem entendia a forma como tratavam, ou melhor, maltratavam alguém que não escolhe, não tem culpa de ter um ritmo diferente, jeitos de

¹Optamos por usar a 1ª pessoa do singular somente neste subitem por se tratar do percurso formativo da mestranda; nos demais utilizaremos a 1ª pessoa do plural, por entendermos que a escrita é um processo coletivo.

aprender diferentes, ou seja, de ser diferente, o que todos somos, mesmo assim ainda é mais fácil ser igual, pensar igual, concordar.

Essas indagações persistem comigo até hoje. Com o tempo entendi que era necessário buscar novos olhares, novos ensinamentos, novos aprendizados. Tenho encontrado mais respostas e tenho visto muitas mudanças no pensamento, no fazer e nas filosofias sociais e educacionais, porém não considero que já tenhamos uma realidade tão diferente, mas há, pelo menos, políticas públicas, pensamentos inovadores, propostas de flexibilização curricular, um olhar atento à diversidade, em especial à inclusão escolar.

Consciente de que é preciso mudar primeiro algo em si para, então, tentar transformar algo no outro, decidi me dedicar a entender melhor a área da educação e, posteriormente, a inclusão.

Concluí Magistério em 2003, momento em que percebi que nesta etapa há uma riqueza de teorias e de materiais produzidos, mas ainda há grandes desafios nas práticas, especialmente nos estágios.

Em seguida, cursei, em 2007, a graduação de Letras/Língua Inglesa, área que sempre admirei e que, com certeza, tem aberto muitas portas e ampliado meu entendimento de mundo, uma via de acesso necessária a todos nós. Também senti, nesta etapa, a necessidade de entender a relação entre a universidade e a escola, para que minhas próprias propostas de prática docente fossem mais pertinentes, significativas, com conhecimento do contexto e maior familiarização dos graduandos com o ambiente da sala de aula; entendendo melhor o papel de professores, com maior interação entre a formação inicial e a formação continuada, que é um dos eixos norteadores de nossa pesquisa, no sentido de refletir e investigar a formação acadêmico-profissional² dos professores.

Após concluir a graduação, há 11 anos, realizei as seguintes especializações, sempre dedicadas à área da docência e da inclusão: Docência em LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais (2009); Especialização em Docência Universitária (2011); Neuropsicopedagogia e Educação Especial

²Formação acadêmico-profissional refere-se a termo utilizado por Diniz-Pereira (2008) para designar a inter-relação entre formação inicial e continuada de professores como um processo único e salientar a importância da responsabilidade compartilhada Universidade e Escola de Educação Básica nessa formação.

Inclusiva (2013); Neuropsicopedagogia Clínica (2015); Neurociência aplicada à Educação (2017), quando encontrei muitas explicações científicas que dão suporte à educação. Mas, o essencial foi entender que temos cérebros diferentes e que estimular as áreas cerebrais pode ampliar muito a capacidade de memória, atenção, aprendizagem, funções executivas, psicomotricidade, emoções, etc. dos alunos. (SILVA, 2018).

Esses cursos permitiram-me aprofundar e ampliar horizontes acerca do ensino, da docência, e repensar minha prática no viés da inclusão escolar, sempre buscando estratégias para melhor atender, auxiliar e promover a construção de conhecimento de meus alunos.

Dediquei muitos dos meus dias e ainda dedico a entender melhor deficiências, dificuldades de aprendizagem, distúrbios, síndromes etc. e também a construir estratégias, propostas, materiais que possam estreitar as relações desses alunos com o aprender, buscando promover o desenvolvimento de suas potencialidades por meio da interação com os grupos onde se inserem. Desde o meu primeiro ano como docente na rede regular de ensino, em 2009, encontrei alunos incluídos, cego, surdo, Transtorno do Espectro Autista, Asperger, Esquizofrenia, Síndrome de Angelman, Síndrome de Down e, aos poucos, percebi que meu olhar e minhas propostas precisavam mudar, no sentido de que o processo é o que importa e não apenas os resultados; já era hora de olhar mais para o caminho e não para o destino final, buscar curar as feridas e resistir em busca de um futuro melhor.

Desde então, dediquei-me a encontrar estratégias para uma melhor atuação frente aos desafios trazidos pela inclusão às salas de aulas regulares.

Desde o ingresso na rede estadual de ensino, vivencio momentos de muita realização, que envolvem tanto o profissional, quanto o pessoal, pois a docência exige dedicação, motivação, superação. Identifiquei muitas barreiras, dentro das escolas, algumas de docentes, outras colocadas pelos próprios colegas em sala de aula; algumas barreiras vistas pelos próprios alunos incluídos e, muitas vezes, barreiras impostas pela família, pela equipe pedagógica, pelos profissionais das salas de recurso do Atendimento Educacional Especializado e até mesmo pelas equipes médicas.

Tenho certeza de que estou no caminho certo, pois espaços estão sendo abertos, barreiras derrubadas, novas propostas têm tido êxito, estou reconstruindo concepções, a partir de novos olhares, modificando paradigmas em busca de uma educação para todos.

Apesar disso, as dificuldades pessoais e profissionais continuaram, foi quando o desafio de entrar no Mestrado Acadêmico em Ensino surgiu. Foi necessário reorganizar toda minha vida, abrir mão de muitas coisas para alcançar outras; mas, com certeza, esta foi uma oportunidade única e muito valiosa.

O incentivo maior veio da família, dos mestres encantadores que tive, pois o sistema de ensino pouco incentiva ou valoriza os educadores que buscam se atualizar. Percebo que as propostas expressas nos textos da política são muito bem elaboradas, mas a passos lentos chegam à vida real. Há sempre a crítica, a comparação, as palavras de desmotivação. Entretanto, a chance de encontrar mais respostas, de aprofundar conhecimentos e de fazer algo socialmente válido, especialmente no campo da inclusão, motiva-me a sempre continuar.

Motivo-me e concordo com Paulo Freire (2016), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ao indicar que a docência perpassa essencialmente a busca por um ensino, para além da transmissão de conhecimentos; com educandos e educadores mais autônomos, respeitados em seus direitos, atuantes, transformadores de realidade, confiantes em uma educação como forma e força de intervenção no mundo.

Sendo assim, esta pesquisa, além de ser um dos critérios à conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino e com isso a obtenção do título de Mestre, configura-se muito mais como possibilidade de aprofundamento nas discussões sobre a inclusão e inovação na formação acadêmico-profissional de professores a partir de um olhar bastante curioso aos textos da política educacional de nosso país nos entremeios de imposições e proposições.

1.2 A essência da pesquisa

Esta pesquisa intitula-se “As implicações da política curricular na formação acadêmico-profissional sob uma perspectiva inclusivo-inovadora pedagógica”. Esse título traz a perspectiva de olhar a formação acadêmico-profissional dos professores, à inclusão educacional e à inovação pedagógica, uma vez que percebemos a essencialidade das relações entre formação inicial e continuada dos docentes.

Atualmente os profissionais que atuam em salas de aula regulares, principalmente os que têm alunos incluídos, precisam assumir como compromisso a formação continuada. Pois, é evidente que existem muitas lacunas desde a formação inicial (graduação/especialização) docente que demandam enorme compromisso emocional, atitudinal e pedagógico, especialmente no que se refere ao processo de inclusão. Cada dia, percebemos mais atenção às questões da inclusão, mas que na maioria das vezes ainda permanece somente no nível do discurso, dados os frequentes relatos âmbitos local, estadual ou nacional, que ainda muito ouvimos por onde passamos, especialmente no que se refere à formação para a inclusão educacional.

Frente a tudo isso, assumimos a necessidade de investigar na tentativa de responder o seguinte **problema de pesquisa**: “Em que aspectos os textos da política curricular da Educação Básica convergem, divergem ou perpassam os currículos dos Mestrados em Ensino e Educação da UNIPAMPA no que se refere à formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica?”.

O presente estudo tem como **objetivo geral**: “Investigar as perspectivas de inclusão escolar e inovação pedagógica e formação acadêmico-profissional de professores, presentes nos textos da política curricular da Educação Básica e da Educação Superior, evidenciando convergências e divergências presentes no texto dessa política.”.

Esse objetivo é complementado com os **objetivos específicos** a seguir:

- Analisar os currículos de cinco cursos de Mestrado nas áreas de Ensino e Educação da UNIPAMPA, no que se refere às perspectivas de formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica.

- Evidenciar perspectivas convergentes e divergentes entre os textos da política curricular e os currículos dos Mestrados nas áreas de Ensino e Educação da UNIPAMPA relacionadas à inclusão educacional, à inovação pedagógica e à formação acadêmico-profissional de professores.
- Realizar levantamento teórico-conceitual relacionado às temáticas de inclusão educacional, inovação pedagógica e formação acadêmico-profissional de professores.

Nesse capítulo, inicialmente, como forma de introduzir nossos leitores à pesquisa, apresentamos trajetória da pesquisadora e o foco da presente pesquisa, a partir dos pilares pessoais e profissionais da pesquisadora conforme suas vivências frente à exclusão em suas formas mais discriminatórias em uma época em que se dava voz ao preconceito e lado a lado aos desafios da inclusão. Aproveitamos para apontar o problema investigativo, os objetivos de pesquisa e alguns alicerces teórico-metodológicos que fundamentam nossa perspectiva de investigação qualitativa; abordagem essa que, para Ollaik e Ziler (2012), permite a compreensão e extrapolação através da descrição de fenômenos. Além disso, embasamo-nos em diferentes documentos, ou seja, utilizamos o que Gil (2010) chama de análise documental.

Na sequência, trazemos, no Capítulo 2, aprofundamentos sobre as temáticas foco da pesquisa: formação acadêmico-profissional, inclusão educacional e inovação pedagógica. Momento em que ideias-chave vêm à tona através de conceituações e levantamento teórico-conceitual que enriquecem a pesquisa. Neste capítulo nos encontramos com autores-referência como Moraes e Galiazzi (2012) e Gil (2010) que tecem considerações bastante relevantes sobre cada uma das temáticas da pesquisa.

Antes de abordarmos a temática da formação de professores, aproveitamos para referendar alguns teóricos que discutem o currículo e as questões relacionadas aos textos da política que são pontos-chave em nossa pesquisa. Sendo assim, trazemos: Tadeu da Silva (2011), com ideias sobre currículo e as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas; Lopes e Macedo (2011), que discutem a relevância de se fazer um planejamento curricular; Sacristán (2013), que nos apresenta a gênese do Currículo;

Shiroma, Campos e Garcia (2005) referem-se ao Ciclo de Políticas de Bowe e Ball (1992), discursando sobre os contextos de análise da política a partir da influência, da produção, da prática, dos resultados e das estratégias e também ressaltam a intertextualidade e a desconstrução de textos como forma de análise. Esse último aspecto fortalece nossa opção de análise por meio da ATD - Análise Textual Discursiva, por ser esse um processo que prevê a desmontagem e reconstrução textual, de Moraes e Galiazzi (2012).

Quanto ao aspecto da formação docente, destacamos as contribuições de Saviani (2009), que faz referência a dois modelos de formação de professores: o de conteúdos culturais cognitivos e o pedagógico-didático; Ribeiro (2015), que discute a fragmentação na formação e traça reflexões sobre quais profissionais se está querendo formar; Nóvoa (1999) nos apresenta a gênese da profissão docente e destaca os movimentos de profissionalização e desprofissionalização da categoria dos professores; Scheibe (2008) traz para debate a importância de se pensar em um sistema nacional de formação de professores o que oportunizaria mudanças metodológicas, curriculares e pedagógicas na profissão; e Júlio Diniz-Pereira (1999) nos apresenta a ideia-chave da formação acadêmico-profissional.

Já com relação à inclusão educacional, encontramos nas palavras de Padilha (2006) discussão entre os extremos inclusão *versus* exclusão em espaços regulares; Baptista (2006) traz questionamento ao pressuposto de anormalidade e a perspectiva de reabilitar e, em contrapartida, propõe autonomia para emancipar. Outro autor que colabora muito nesta pesquisa é Beyer (2006), que apresenta os paradigmas médico-clínico, sistêmico-sociológico, sócio-interacionista e crítico-materialista e referenda que um paradigma inclusivo demandaria um projeto pedagógico em que olhamos para todos e percebemos as necessidades variadas dentro desse todo; Brizolla (2007) amplia a ideia denominando “paradigmas mistos”, esse concomitante movimento de paradigmas em um mesmo espaço-tempo; Orrü (2012) reforça a ideia de que é preciso renovar as práticas pedagógicas frente a este sistema educacional ainda homogeneizante o que permite que se instale a “pseudoinclusão”; e Coelho (2012) apresenta a ideia de que o

reconhecimento de direitos e deveres não garantem aprendizagem, mas que os rótulos despersonalizam o outro.

No que se refere à temática da inovação pedagógica, trazemos algumas ideias basilares de Cunha (2018), que considera o inovar como uma busca por novos conhecimentos e práticas e apresenta indicadores de inovação; outra autora fundamental a esta temática é Singer (2019) que destaca dois campos de inovação: o econômico e o social. Além disso, acrescenta o coletivo, a pesquisa e o contexto como pilares de inovação educacional. A mesma autora referencia cinco dimensões de inovação na educação, sendo elas: gestão, currículo, ambiente, metodologia e articulação com outros agentes; dimensões essas amplamente discutidas no GRUPI³ - Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação, dedicado a pesquisar movimentos de inovação na Educação Básica promovendo inter-relação entre a universidade e a escola, grupo este ao qual esta pesquisa vincula-se por perpassar a temática inovação pedagógica e por vivenciarmos, enquanto professoras-autoras-pesquisadoras, a caminhada reflexiva por uma educação emancipatória.

Acrescentamos ainda as ideias de Carbonell (2002), que apresenta treze elementos implicados na inovação educativa, aliando-os a dez componentes que se relacionam ao conhecimento inovador; Mello e Salomão de Freitas (2019) destacam ainda as concepções do GRUPI sobre inovação como estratégia para construção de conhecimento através da participação coletiva.

Além disso, aproveitamos para realizar o estado do conhecimento de nossa pesquisa, o que possibilitou atualizarmos nosso referencial com autores contemporâneos que têm escrito sobre as temáticas centrais de nosso estudo.

³GRUPI- Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação, da Universidade Federal do Pampa, certificado pelo CNPq, ao qual o projeto de pesquisa amplo intitulado “Inovação Pedagógica na formação de profissionais do magistério/ da educação”, registrado no SIPPEE sob o número 10.025.16 e na Plataforma Brasil CAAE 56831616.3.000.5323, está vinculado.

No Capítulo 3, apresentamos aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa; sendo que, no que se refere à abrangência, define-se como pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratório-descritiva; e quanto aos procedimentos metodológicos caracteriza-se como pesquisa documental, com caráter descritivo-exploratório. Para análise dos achados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de três categorias, a priori: formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica, organizada a partir de excertos dos textos da política selecionados (Apêndice A), seguido por levantamento das unidades de sentido de cada texto da política em quadros-síntese (Apêndice B- Ordenamento Legal), (Apêndice C-Ordenamento Normativo) e (Apêndice D- Ordenamento Institucional) e da Matriz Analítica (Apêndice E- categorização e codificação em ATD).

O Capítulo 4 traz a descrição dos textos da política selecionados para a presente pesquisa exploratório-descritiva: Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e da Educação Especial (DCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação (DCNs)⁴ e normativas relacionadas, como Resolução 02/2015 e Parecer 02/2015. Apresentamos foco na análise dos PPCs dos Programas de Pós-graduação em Ensino e Educação *Stricto Sensu* oferecidos pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA): Mestrado Profissional em Educação (PPGEdu), Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE), Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPGEC), Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (PPGEL) e Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências Química da Vida e Saúde (PPGECQVS), sendo que este último oferta também doutorado; entretanto, a presente pesquisa se restringe ao mestrado.

⁴As DCNs para formação dos professores foram alteradas no final do ano de 2019, sendo apresentadas por meio do Parecer 2019- homologado pela Portaria nº 2.167 no D.O.U. – Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 2019 e Resolução nº 1 de julho de 2019 que altera o Art.22 da Resolução CNE/CP de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 2 de 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). Esses atuais documentos serão analisados em futura pesquisa.

No Capítulo 5, as proposições e imposições dos textos da política educacional, nos âmbitos nacional e institucional, são evidenciadas a partir do entrecruzamento de olhares teórico-conceituais no que se refere às temáticas "formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica". Neste capítulo, fica nítida a presença de propostas legais que direcionam olhar à formação inicial e continuada de professores, com vistas à melhoria da qualificação das práticas docentes, da valorização e profissionalização dos professores. Fica evidente ainda que há documentos que propõem mudanças a longo prazo como o PNE- Plano Nacional de Educação e outros que já estão aí para serem implementados que chegam com tom mais impositivo, como a BNCC que, apesar de ser um texto legal que indica construção curricular, já traz um esquema estrutural de habilidades e competências a serem atingidas para todas as etapas de ensino e agora, recentemente, também para a formação de professores.

Verificamos que, no capítulo referido, os textos da política, especialmente LBI, LDB, DCNs trazem as questões de inclusão e continuam propondo acessibilidade, garantindo matrícula, permanência, atendimento educacional especializado, monitorias, salas de recursos, materiais acessíveis; porém esta ainda é uma proposta que não encontramos tão claramente nos documentos institucionais estudados: PPCs da UNIPAMPA; além de outros documentos legais, como a BNCC, que sutilmente discute a questão da inclusão na última versão e o PNE traz apenas a Meta 4, com 12 estratégias direcionada à inclusão educacional.

No entanto, ficou evidente que a temática da inovação pedagógica se fez mais presente nos textos da política dos PPCs da UNIPAMPA que trazem incentivo a projetos, e ao desenvolvimento de metodologias e tecnologias inovadoras, inclusive através das matrizes curriculares que perpassam aspectos de inovação através de componentes mais flexíveis, com olhar às demandas contemporâneas como TICs -Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Integral, abordagem interdisciplinar (inter e multicampi), que denotam movimentos de construção coletiva do conhecimento, participação e protagonismo, dimensões que nos remetem às ideias de inovação pedagógica.

As Considerações Finais, Capítulo 6, apresentam reflexões sobre nossa pesquisa, tecendo certas propostas que consideramos como pressupostos inclusivo-inovadores. Neste momento final fica evidente que conseguimos discutir em nossa pesquisa a problemática central que era evidenciar: “Em que aspectos os textos da política curricular da Educação Básica convergem, divergem ou perpassam os currículos dos Mestrados em Ensino e Educação da UNIPAMPA, no que se refere à formação de professores sob a perspectiva da inclusão escolar e inovação pedagógica?”. Percebemos que ocorrem convergências entre todos os textos da política analisados no que se refere à formação docente, havendo propostas à formação acadêmico-profissional, à qualificação e à valorização docente. Porém, encontramos divergências que consideramos como ausências e não como contradições no que diz respeito à inclusão educacional, temática recorrente nos textos legais LBI, LDB, DCNs, que perpassam a BNCC e o PNE, com sutil referência nos PPCs, aparecendo apenas em algumas propostas de componentes curriculares não obrigatórios.

Com isto, conseguimos atingir também nosso objetivo geral que era de “Investigar as perspectivas de inclusão escolar e inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional de professores, presentes nos textos da política curricular da Educação Básica e da Educação Superior, evidenciando convergências e divergências presentes no texto dessa política.” E consequentemente os objetivos específicos, ao analisar os currículos dos cursos de Mestrado em Ensino e Educação da UNIPAMPA nas temáticas inclusão educacional e inovação pedagógica com olhar à formação de professores. Além disso, também conseguimos evidenciar, por meio da ATD-Análise Textual Discursiva, convergências e divergências relacionando, categorizando e codificando os textos legais, normativas e institucionais da política, igualmente na perspectiva da inclusão educacional, inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional de professores.

Aproveitamos para nos desafiar, e igualmente desafiar a todos aqueles que queiram mergulhar em busca de práticas mais inclusivo-inovadoras, e ousamos tecer alguns pressupostos que surgiram durante nossa caminhada docente, por uma educação mais humana e por uma formação mais integral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL, INCLUSÃO EDUCACIONAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 Estado do conhecimento sobre a formação inclusivo-inovadora

Optamos por realizar um Estado do Conhecimento, uma vez que condensamos nossa busca estritamente na seção de periódicos, e conforme Romanowski e Ens (2006, *apud*, PRIGOL, 2013) para realizar pesquisas nesse tipo lança-se mão de descrição para assim produzir amostras e realizar análises.

Realizamos pesquisa de estado do conhecimento para atualizar nosso olhar às temáticas principais da pesquisa. Nossa busca foi centralizada a partir do Portal de Periódicos da CAPES, até dezembro de 2019. Adotamos como critérios de inclusão artigos escritos desde 2005 e que perpassam as ideias-chave de nossa pesquisa, a partir das temáticas “formação de professores, inclusão escolar e inovação pedagógica”.

Foram encontrados, portanto, dentre os descritores: 12.562 artigos sobre formação de professores; 173 sobre formação acadêmico-profissional; 3.277 sobre política curricular; 3.856 sobre inclusão escolar e 605 sobre inovação pedagógica.

Após esta busca geral, refinamos nossa pesquisa optando por escolher artigos desde 2005, que citassem as temáticas da formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica em seus títulos.

Sendo assim, dentre muitos títulos selecionamos 11, que devido a ampla afinidade com nossa pesquisa, consideramos relevantes.

Os autores a seguir mencionados enriquecem nosso referencial, atualizam conceitos, ampliam ideias pesquisadas e fortalecem e contribuem com a discussão das temáticas centrais em estudo, por tal motivo trazemos sua essência aqui.

Tabela 1 - Periódicos afinados à pesquisa.

Título	Autor	Ano
1-Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental	Laura da Veiga, Maria Ruth S.D.T. Leite, Vanda Catarina Duarte	2005
2-Formação de professores: desafios à educação inclusiva.	Lázara Cristina da Silva	2015
3-Refletindo sobre a Inclusão Escolar brasileira	Antônio dos Reis Lopes Mello	2016
4-Formação de professores para atuar na Inclusão Escolar	Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez,	2016
5-Formação de professores: condições e problemas atuais	Bernardete A. Gatti,	2016
6-A incorporação dos saberes docentes na formação de professores.	Hildizina Norberto Dias	2016
7-A formação de professores para a Educação Inclusiva: um olhar crítico	Adriana Fratoni dos Santos; Roberta Negrão de Araújo	2016
8-Currículo e inclusão educacional: percepções de docentes da Educação Básica	Jaqueline Lidiane de Souza Prais, Hallison Fernando Rosa, Adriana Regina de Jesus Santos	2018
9-Representações sociais de inovação pedagógica por professores da Educação Básica	Sílvio Duarte Domingos, Mônica Rabello de Castro	2018
10-Inclusão, arte e docência: caminhos para a inovação pedagógica	Marcelo Báfica Coelho, Maria Angélica Augusto de Mello Pissetta	2018
11-Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica	Raul Araújo, Rosálie Belian	2018

Fonte: Autora (2020).

2.2 Achados sobre formação na perspectiva inclusivo-inovadora de professores.

O artigo (1) “Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental”, de Veiga Leite e Duarte (2005), discute a capacitação de professores e aponta isso como um indicador de qualidade no ensino em nosso país. Embora o texto

esteja relacionado à questão do preparo docente frente à diversidade socioeconômica e cultural, permite reflexões acerca da formação de professores que, segundo seus autores, não poderia ser “padronizada”, sendo que em nosso país há muitas diferenças regionais, devendo ser considerado, portanto, o contexto educacional.

Outro artigo que destacamos é (2) "Formação de professores: desafios à educação inclusiva", de Silva (2015) que versa sobre direito à educação para todos, em defesa do gratuito e do público. Discute as questões do tempo, da informação e do conhecimento numa realidade em que tudo está muito rápido e reforça a ideia de que é necessário “trabalhar com a informação para se chegar ao conhecimento” (SILVA, 2015, p. 3). A mesma autora, baseada em (JONASSEN, 2007), ressalta como essenciais ao exercício formativo: “olhar crítico; compor, decompor e recompor a informação e aplicar o conhecimento relacionando as informações” e considera que a formação inicial e continuada passam por três pilares: o geral (relacionado ao que é fundamental, diário); o específico (ligado ao saber científico, à área de formação) e o pedagógico (através de três momentos: avaliar, analisar e compreender, articular e dimensionar).

O título (3) “Refletindo sobre a inclusão escolar brasileira”, de Mello (2016), é uma reflexão sobre alguns indicativos das ações de inclusão nos últimos 30 anos. O texto considera que as leis possibilitaram acesso, avanços arquitetônicos, porém ainda há exclusão e as metas de boa qualidade estão longe de se tornarem reais, tendo ainda as adaptações curriculares como parâmetro à educação inclusiva. O autor destaca ainda que surgiram algumas estratégias como frequência em sala regular e salas de recurso, atendimento por profissionais especializados, transporte escolar gratuito, mas o mais interessante sobre a baixa qualidade educacional é que:

[...] a cultura que perpassa a concepção dos educadores e a da comunidade não se modifica, a partir de imperativos legais e de ações técnicas focais. A formação escolar parece não incomodar as organizações sociais que excluem, selecionam e exploram as pessoas. As práticas desenvolvidas nas escolas restringem-se a aspectos comportamentais e estruturais. São ações que visam a remediar as condições visíveis do processo de exclusão. A reflexão filosófica aponta e oferece condições ideais para entendermos que, enquanto as desigualdades cercearem nossa liberdade, determinadas modificações estratégicas na educação significam apenas mudanças na forma de controle de um sobre o outro. A razão instrumental assume um papel de moldar a moral, os gestos, as concepções e os desejos na sociedade administrada. A inclusão como realidade escolar, ainda demanda um profissional de uma consciência crítica, visando a emancipação e à formação humana. (MELLO, 2016, p. 1).

O artigo (4) de Pagnez (2016, p. 1), que discute a “Formação de professores para atuar na Inclusão Escolar” através de um olhar à mediação pedagógica em curso de formação de professores para atuarem na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo à tona discussões sobre a Educação a Distância EaD, proposta que oportuniza atividades presenciais e virtuais que, segundo a autora, possibilitam “articular os conhecimentos “ através de relações teórico-práticas e que já compõe o cenário educacional desde meados dos anos 60.

O texto (5) “Formação de professores: condições e problemas atuais”, de Gatti (2016), também traz reflexões sobre a formação dos que irão formar outros, com olhar à uma formação participativa, discutindo questões como: condições de trabalho, carreira e identidade docente e qualidade educacional. Gatti (2016, p.8) traz oito pontos problemáticos nos cursos de formação de professores com destaque às seguintes ideias-chave: “sentido social do conhecimento”, “professor enquanto profissional”; “integração de áreas”; “conteúdos”; “formação de formadores”; “condições de trabalho e carreira”.

O artigo (6) “A incorporação dos saberes docentes na formação de professores”, de autoria de Dias (2016), dispõe sobre saberes e sua relação com a formação de professores e evidencia um olhar sobre a articulação entre teoria e prática. Interessante destacar que o autor discute as três funções da Universidade - pesquisa, ensino e extensão, ampliando a reflexão para as questões da prática e da profissionalização. Traz também as ideias

de Tardiff (2004, p. 3) com relação ao modelo aplicacionista presente na formação de professores em que os “pesquisadores produzem conhecimento que é transmitido nos cursos de formação de professores e, por sua vez, os formadores repassam tais conhecimentos aos estudantes para que eles no futuro apliquem tais conhecimentos na prática.”. Este mesmo autor concorda com Tardiff (2004) quanto às três mudanças necessárias na formação docente, a partir dos saberes docentes: reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento; a formação deveria ser baseada em saberes cotidianos; as disciplinas estão separadas e fragmentadas. O referido autor propõe quatro mudanças fundamentais a serem implementadas na formação de professores:

[...] os pesquisadores universitários devem começar a trabalhar nas escolas e a realizar pesquisas em colaboração com os professores de forma a construir um repertório de saberes; 2) é necessário criar dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam úteis para os professores; 3) é preciso quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores de forma a que seja possível impedir a fragmentação dos saberes e a criação de equipes de formação pluricategoriais; 4) os professores universitários devem começar a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre as suas próprias práticas. (TARDIFF, 2004 *apud* DIAS, 2016, p. 274-276).

O artigo (7) “A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico”, de Santos e Araújo (2016) também colabora com nossa pesquisa, pois traz uma visão sobre a formação inicial de docentes dos anos iniciais para a educação inclusiva, considerando que já há avanços legais e educacionais nos cursos de Pedagogia do Brasil.

O título (8) “Currículo e inclusão educacional: percepções de docentes da Educação Básica”, de Prais, Rosa e Santos (2018), refere-se a um olhar para as relações entre o currículo e a inclusão, eles entendem o projeto da educação, como projeto social. Apoiados nas ideias de Mantoan (2015), os autores Prais, Rosa e Santos (2018, p. 319) percebem a inclusão educacional como “um movimento em luta pelo acesso de todos os sujeitos no processo educativo no contexto regular de ensino, resultante em um projeto de educação, logo, social.” Os autores contribuem com nossa pesquisa ao apresentarem algumas mudanças nas terminologias para

identificar grupos dentro da educação inclusiva. Os autores ainda destacam as cinco estratégias para um currículo sem exclusões, garantindo o direito à educação para todos, apresentadas por Melero (2013): direito de aprender a todos os alunos; os professores aprendem enquanto ensinam; aprendizagem dialógica (por meio de conversação e interação); aprendizagem colaborativa e solidária, o desenvolvimento é o ponto em comum; e o compromisso da ação docente.

O texto (9) de Domingos e Castro (2018) refere-se às “Representações sociais de inovação pedagógica por professores da Educação Básica”, sendo que os autores discorrem sobre os campos de inovação que, segundo eles, estão implicados na qualificação da escola e na transformação do modelo educacional existente.

O artigo (10) de Coelho e Pisetta (2018) intitulado “Inclusão, arte e docência: caminhos para a inovação pedagógica” discute questões como a relevância do aperfeiçoamento docente, o direito à educação, e a democratização do acesso através de uma educação emancipatória. Os autores acreditam que para formar indivíduos críticos é necessário que haja espaço para diálogo; além disso, pensam ser essencial ao docente a sensibilidade e a escuta.

No texto (11) “Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica”, os autores Araújo e Belian (2018) pensam que para a inovação pedagógica acontecer é necessário tanto o educador quanto o educando colocarem-se como autores e co-responsáveis frente a esta nova perspectiva educacional.

Utilizamos estas referências ao longo de nossas análises, pois os autores presentes no Quadro 1, anteriormente apresentado, ofertam ideias atualizadas e enriquecedoras à nossa pesquisa.

Vejamos, a seguir, algumas concepções sobre a política curricular na visão de autores estudiosos na área.

2.3 Política curricular

Apresentamos, inicialmente, a compreensão sobre **política curricular** com as ideias de Silva (2011), a partir de algumas concepções sobre currículo escolar. O autor destaca que a essência da palavra teoria vem de “descobrir o real”, sendo ela uma reflexão, uma representação, que espelha uma realidade. Neste sentido, o mesmo autor apresenta a noção de currículo como um objeto de estudo, originário de *curriculum*, como pista de corrida.

Silva (2011, p.12) faz referência ao início das pesquisas sobre o currículo nos anos 20, nos Estados Unidos, com a visão de administração da educação em que o currículo escolar revela-se como uma fábrica e os estudantes seriam o produto fabricado por ela; sendo, neste momento, “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.”. A visão de currículo como resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que são realizados e validados por seus autores e teorias.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...] a questão de poder vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. (SILVA, 2011, p. 16).

O autor destaca as três perspectivas das teorias curriculares: tradicionais, críticas e pós-críticas, que são definidas a partir da ênfase que se dá à aprendizagem, ao conhecimento, à cultura, à sociedade, à natureza humana, uma vez que a teoria tradicional estrutura-se com base na organização com ênfase nas questões pedagógicas de ensino, aprendizagem, avaliação, didática, planejamento, objetivos que, por meio do pensamento técnico, permite que se consolidem conhecimentos e saberes dominantes; ou seja, que se estabeleça um *status quo*.

As perspectivas crítica e pós-críticas trazem um currículo que propõe questionamentos a saberes, identidades e relações de poder. Sendo que, conforme destaca Silva (2011), as teorias curriculares críticas deslocam seu foco pedagógico para pensar relações de ideologia e poder, relações sociais, capitalismo, emancipação, incluindo reflexões sobre currículo oculto às

discussões. O autor ainda auxilia no entendimento das teorias pós-críticas esclarecendo que essas se propõem à observação de conceitos a partir do discurso que valida a subjetividade, a alteridade, a diferença, a subjetividade, e traz questionamentos que buscam aprofundar as perspectivas do multiculturalismo, repensando as ideias de gênero, raça, etnia, sexualidade.

Podemos encontrar mais embasamento ao que estamos tentando discutir a partir do texto de Lopes e Macedo (2011), no sentido de que é necessário refletir sobre planejamento curricular e abrir espaço para uma discussão sobre a aplicação da política curricular. As autoras destacam que a aplicação de modelos e métodos na elaboração de currículos são ainda tradição nos dias de hoje, tentativa que vemos novamente posta em nossa política educacional.

Assim como o modelo Tyleriano apresentado pelas autoras Lopes e Macedo (2011), a proposta essencial de algumas normativas está em busca da construção de um projeto a nível nacional que organize nosso sistema educacional.

Lopes e Macedo (2011, p. 5), destacam que Tyler no auge nos anos 50, apresenta-nos uma racionalidade sistêmica e técnica para a elaboração de currículos que prevê metas/ objetivos e formas de verificação. O autor referido apresenta princípios básicos de currículo e ensino em cinco indagações centrais que podemos relacionar diretamente aos textos da política, são elas: “-Que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar?”. Em que o autor deixa claro que é preciso ter análise da realidade e valores (aspecto filosófico) que se pretende passar através da escola. Isso, conforme destacam Lopes e Macedo (2011), indica que o currículo seria um “instrumento de forte controle social”, em outras palavras de dominação/poder, social, relacionando dessa forma, conteúdo e comportamento, evitando assim o pensamento crítico.

Outra indagação seria em torno de “O que fortaleceria a homogeneização, a possibilidade de resultados premeditados, controlados e controladores de uma sociedade com pensamento direcionado?”. O que muito claramente aparece em muitos trechos e artigos de nossos textos da política, uma vez que há um pensamento com foco nos resultados a partir do

planejamento de ações, sem considerar as identidades, as condições e o espaço-tempo das instituições e dos educandos.

Na ideia fundamental de planejamento de currículo Lopes e Macedo (2011) destacam os princípios apresentados por Tyler, de continuidade, sequência e integração como organizadores de um currículo; ou seja, aspectos que deverão ser observados a cada etapa da escolarização.

Essencialmente notamos que a proposta Tyleriana ainda se encontra em inúmeros pontos de nossas políticas curriculares, retratando teorias, conceitos e ideias que se mantêm muito tradicionais quando se trata de organização curricular.

Nossa realidade precisa continuar a ser questionada, repensada e modificada a partir de indagações acerca do que é imposto, e do que está posto. Muitas vezes não criticamos, pois nossa contemporaneidade nos exige posturas mais democráticas, inclusivas e respeito à diversidade, porém, insistimos em nos manter na passividade.

Não há como entender uma política pronta, fechada, e que se propõe a padronizar um país tão diverso como o Brasil. Precisamos rever essa postura e, democraticamente, construir, reconstruir, desconstruir o que reforça nossa identidade e nos fortalece enquanto cidadãos.

Ampliando as ideias sobre currículo, Sacristán (2013, p. 2) esclarece que o “Currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso; sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar [...]”. O autor ressalta a gênese do Currículo que, ao longo da história, tornou-se um instrumento regulador de conteúdos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente de métodos, ordenador de classes e graus, regulando verticalmente o tempo da escolaridade. O mesmo autor acrescenta que:

[...] entre a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes), existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há outra cultura mediadora, dos professores; propõe-se um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos. (SACRISTÁN, 2013, p. 8).

Sacristán (2013, p. 8) destaca também que como não “atuamos sem a existência de uma base, nos encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas [...] nas dimensões estruturantes que predeterminam o que nos parece ser o normal a fazer.”,

Para melhor entendermos a política curricular, acrescentamos reflexões sobre política educacional, mais especificamente sobre os textos da política, a partir de autores que comungam a mesma matriz teórico-epistemológico-crítica.

As autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005) fazem referência ao ciclo da política educacional sob os contextos apresentados por Bowe e Ball em 1992, que são: contexto de influência da política, contexto da produção de textos da política, contexto da prática da política, contexto dos resultados da política e contexto das estratégias políticas. Destacamos os três primeiros contextos da política por serem os mais utilizados pelo próprio autor Ball.

Nesse sentido, a análise da política educacional pode ser realizada a partir do “contexto de influência”, quando relacionamos as políticas públicas à intencionalidades, do discurso e dos propósitos sociais em que são planejadas e elaboradas; já no “contexto da produção de textos”, que diz respeito aos documentos oficiais da política, que podem ser textos oficiais e documentos políticos, geralmente outros textos fazem referência a esses para garantir sua compreensão e as intenções de quem as produziu. Temos ainda, o “contexto da prática”, ou seja, da implementação em que os educadores são os principais e mais importantes agentes, porque é no chão da escola que há atuação das políticas pelos professores para a implantação. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 8) destacam que “os educadores são influenciados pelos discursos da política”.

Conforme Shiroma, Campos e Garcia, apesar do “tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações”. As autoras referem-se ainda a uma hegemonia discursiva, destacando que “a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes[...]”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 5).

Outra questão bastante relevante destacada pelas mesmas autoras diz respeito à forma como devemos ler os textos da política; segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 6): “textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos.”, o que segundo as autoras refere-se a intertextualidade.

Precisamos acrescentar ainda aqui outra afirmação apontada pelas autoras:

[...] a desconstrução dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar a inconsistência dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído. [...] Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de política não são simplesmente recebidos e implementados, mas ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 7).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 11) trazem uma interessante referência ao autor Apple (1995, p. 120), quando esse destacou o possessivo “nosso” como que na busca por estabelecer “vínculo imaginário entre governantes e governados”, apresentando a relação de “dominação e subordinação”.

As autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 12) ressaltam ainda a tendência de utilizar as crises como forma de apontar o que é necessário modificar na educação, e destacam o que coloca Richards (1998), de que há nos textos da política o uso de linguagem empresarial como “investimento, recursos, inovações técnicas”, relacionando as formas de solucionar problemas.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 11), a partir dos estudos de Ball e Bowe (1992), destacam que os problemas educacionais transformaram-se em problema de gestão da educação, aparecendo então palavras como “monitoramento, gerenciar, avaliar” e outros termos como “individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia, responsável, descentralização, participação”.

Na percepção de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 1) o que dá sentido aos textos da política não são os papéis em si, um texto deve ser “aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido.”

Complementando esta ideia, Mello (2010, p. 34), também com fundamentação em Ball (2006), esclarece-nos que, ao buscar entender a política educacional, precisamos compreender seus “processos micro e macropolíticos que permeiam as políticas [...]”.

Conforme esclarece Mello (2010, p. 34), coadunando com Ball (2001) e Mainardes (2007), quando analisamos o contexto da influência da política entendemos que a política é influenciada tanto por ideias quanto por discursos, de acordo com o contexto de sua produção. Ampliando esta ideia a autora referida traz à discussão as considerações de Ball (2001), com base nos estudos de Bernstein (1998), que nos acrescenta a ideia de recontextualização do conhecimento ao ser “(re)criado na instituição educativa, em que o discurso (re)produzido não é estático, existindo espaço para ideologia atuar. Com isso, a política deve ser compreendida como produto de influências, interdependências e combinações [...]”. (MELLO, 2010. p. 34).

No que se refere ao contexto de produção da política, Mello (2010, p. 35), embasada em Mainardes (2007), esclarece que o suporte para as políticas serem aplicadas de fato está na produção desses textos, que estão impregnados de “ideologias, intenções, interesses, vivências, valores.

O último contexto do ciclo de políticas de Ball, apresentado por Mello (2010, p.35), refere-se aos efeitos da política a partir das ideias de Ball (2001) e Mainardes (2007), referem-se a aspectos de mudança e respostas, observando “dimensões e implicações” de cada política analisada “impregnados de ideologias, intenções, interesses, vivências, valores”, relacionando-a a outras, momento esse em que as vozes explícitas ou implícitas podem ser evidenciadas.

Brizolla (2007, p. 6, *apud* MULLER: SUREL, 2002), refere-se à política como uma tomada de decisões, sendo que as “políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido [...]

não é pois, “resolver” um problema; mas, sim, construir uma nova representação dos problemas”.

Com essas ideias, é possível ampliar nosso olhar acerca das concepções sobre os textos da política e, dessa forma, perceber os diferentes contextos do Ciclo das Políticas apresentados aqui. Vejamos, a seguir, concepções sobre a formação acadêmico-profissional de professores.

2.4 Formação acadêmico-profissional de professores

A partir de uma breve trajetória histórica e das perspectivas implicadas na caracterização histórica da profissão docente, analisaremos a constituição da formação acadêmico-profissional de professores no Brasil.

Encontramos na descrição de Saviani (2009, p. 148), sobre a trajetória histórica da educação, que há muito tempo havia “escolas tipificadas pelas universidades, instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidade que se expandiram a partir do século XVII”, onde o foco estava no aprender fazendo; mesma época em que *Comenius* traz à tona a questão da formação docente, quando São João Batista *La Salle* assume o primeiro estabelecimento destinado a este fim, que foi o Seminário dos Mestres, criado em 1684.

O mesmo autor esclarece que, após a Revolução Francesa, surgem questionamentos com relação à necessidade de universalizar a educação popular, quando são criados os sistemas nacionais de ensino e ampliado o número de escolas. No século XIX, surgem as primeiras Escolas Normais; por toda a parte, na França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos com foco específico à formação de professores. No Brasil, esse movimento, para atender a demanda social de instrução pública, surge logo após a sua independência.

Conforme destaca Saviani (2009), o Brasil apresenta seis períodos que marcam a história da formação de professores no Brasil, sendo elas intituladas de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”; “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”; “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”; “Organização

e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)”; “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” e “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996- 2006)”.

Segundo Saviani (2009), foram instituídos dois modelos de formação de professores, sendo o de conteúdos culturais-cognitivos (que exige domínio específico de conteúdos na área de atuação) e o pedagógico-didático (que considera a formação didática do professor). O autor indica ainda que o primeiro modelo está perpetuado em algumas universidades, onde há uma unificação estrutural dos currículos formativos que perpetua uma elite dominante e o segundo modelo seria antielitista referente, portanto, ao povo-massa e presente nas Escolas Normais para formação de professores primários.

Saviani (2009) destaca também que, apesar deste segundo modelo pedagógico-didático ter encontrado espaço em algumas universidades, o que nos remete ainda a um movimento bastante formal. Além disso, houve, ao longo de século XX, uma separação que dicotomizou esses dois modelos, pois o modelo pedagógico-didático passou a ser compromisso das Faculdades de Educação, enquanto que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos foram atribuídos às faculdades. Sendo assim, “na raiz desse dilema, está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo.” (SAVIANI, 2009, p. 151).

Ribeiro (2015) propõe olhar para o campo da formação de professores de modo a refletir sobre quais profissionais se está querendo formar. A referida autora considera que para tal compreensão se faz necessário reconhecer, além dos aspectos técnico-metodológicos da prática, as questões de reflexão-ação. A autora destaca ainda que:

Pensar os cursos de formação de professores na atualidade, demanda obrigatoriamente inseri-los em um contexto político-econômico, que tem no modelo neoliberal sua base de sustentação. Trata-se de hoje pensar o currículo e de pensar o professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo. (RIBEIRO, 2015, p. 412-413).

Essa proposta de formação docente, de acordo com a autora, mostra uma educação neoliberalista⁵, com estratégias mercantis, para uma minoria, em que a educação tem como finalidade apenas o emprego, em que as pessoas precisam ter competência para conquistar uma boa formação, com foco no indivíduo. Este é o cenário e o modelo educacional predominante no qual ainda nosso País está inserido.

Segundo Ribeiro (2015), ainda há uma presente fragmentação dos currículos de Pedagogia e das Licenciaturas, carga elevada de referenciais teóricos que, muitas vezes, são desconectados da prática, além de precário suporte de supervisão e orientação. A autora acrescenta ainda que as escolas, enquanto elemento fundamental ao ensino, está pouco presente nas ementas, o que pode levar a uma formação abstrata, desligada do contexto concreto/real de aplicação. As atuais percepções sobre formação de professores:

[...] se misturam e são inseridas em um quadro de transformações decorrentes do fenômeno da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e da adesão a um mundo produtivo cada vez mais competitivo e individual e constitui-se num grande desafio, que nos remete a uma necessária discussão histórica sobre essa temática. (RIBEIRO, 2015, p. 415).

Brevemente, destacamos alguns pontos relevantes na história da formação de professores no Brasil que têm implicado diretamente no perfil docente. Para Scheibe (2008), inicia em nosso País, após o estabelecimento da República, o momento em que discutir a formação docente torna-se uma estratégia para construir uma proposta de projeto nacional, quando a identidade do professor passa a ser pensada com objetivos econômicos, sociais e culturais. Foi neste momento em que as escolas de formação de

⁵Neoliberal sob a perspectiva Marxista refere-se a um conjunto de ideias, um conjunto de políticas, instituições e práticas, um momento da luta de classes e um sistema de acumulação. (SILVA FILHO, 2015).

professores passaram a se espalhar pelo Brasil. Com a reforma da Escola Normal de São Paulo mudam os currículos, amplia o tempo do curso e aparece tanto ênfase às matérias científicas quanto à prática, e o trabalho pedagógico.

Scheibe (2008) chama esta trajetória de inacabada, seguindo na década de 1970, com a busca pela reformulação das Licenciaturas que ainda mantinham a característica de formar especialistas em educação. Em 1980, surge a intenção de adequar os cursos de pedagogia à formação de professores para anos iniciais e educação infantil, o que gerou uma grande mobilização pela formação superior dos profissionais da educação.

Segundo Scheibe (2008), era necessário perceber que um sistema nacional de formação de professores poderia oportunizar transformações em prol da democracia e da justiça social. A autora refere-se às mudanças nos anos de 1990 com a reforma educacional dentro de um movimento neoliberal, que visavam à expansão da Educação Básica, com discussões nacionais para transformações em âmbito curricular, metodológico e pedagógico.

Nas palavras de Nóvoa (1999, p. 6-7), a gênese da profissão docente surge através de congregações religiosas, responsáveis por organizar saberes, técnicas, normas e valores da profissão. O autor já referido destaca que, no século XVIII, passam a serem exigidas licenças do Estado para exercer a docência, momento de profissionalização da profissão. O professor torna-se agente de cultura e política, sendo “protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação: ao fazê-lo criam as condições para a valorização das suas funções [...]”. (NÓVOA, 1999, p. 8), utilizando ainda dois argumentos em sua defesa: um que se refere ao caráter especializado e outro em defesa da alta relevância social de seu trabalho na sociedade.

Nóvoa (1999) descreve os movimentos de profissionalização e desprofissionalização. E destaca que, em meados dos anos vinte, embora atravessada por diferentes atores, como a Igreja e o Estado, a sociedade, a classe dos professores ainda se direcionava a um processo de profissionalização. Em contrapartida, atualmente, temos um cenário que além da quase total feminilização da profissão, passa por um forte processo

de desprofissionalização. Frente a isso, Nóvoa (1999, p.11) destaca que, dentre outros motivos, “é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites” têm contribuído para esse último movimento.

Nóvoa (1999) destaca a existência do “mal-estar docente” em atitudes de desmotivação, abandono, insatisfação, indisposição, autodepreciação, desconfiança quanto à qualidade do trabalho desenvolvido etc. Mesmo assim, o autor destaca que a profissão docente é defendida. Sendo assim, em meio a esta luta de ideias é que está a crise dessa profissão. Para autor Nóvoa:

É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo; simultaneamente impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais. (NÓVOA, 1999, p. 13).

O autor sugere ainda uma proposta bastante drástica de extinção do MEC (Ministério de Educação), o que possibilitaria que os profissionais e a sociedade assumissem suas responsabilidades o que permitiria o surgimento de novas ações e formas de funcionamento escolar. Nóvoa (1999, p. 15), concordando com Costa (1989), nos traz forte reflexão acerca da profissão docente, pois acredita que já está na hora de se “contrariar a lógica de uma “passagem pelo ensino”, à espera de encontrar uma coisa melhor [...]. Até porque esta espera eterniza-se muitas vezes, mantendo no ensino professores a contragosto, que buscam uma identidade (pessoal e social) noutras atividades [...]”.

Nessa linha de pensamento sobre formação para a profissão docente, torna-se relevante apresentar algumas ideias sobre a formação acadêmico-profissional que, para autor Silvério (2014, p. 28), a partir das ideias de Diniz-Pereira complementa nossa intenção, à medida que nos esclarece que “a preparação do professor inicia-se muito antes de ele ingressar no curso ou programa de formação, já que o licenciado conviveu durante muito tempo

com esse profissional em sua escolarização”. Podemos destacar ainda a ideia de “parceria” destacada pelo mesmo autor, que funciona como iniciativas que se estabelecem entre indivíduos e/ou instituições e que tenham uma finalidade, um objetivo ou interesse comum.

Segundo Diniz-Pereira (1999), discutir a formação docente é essencial à medida que se percebe, cada vez mais, os processos educativos como desafiadores. Segundo o referido autor, “são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 3). Ainda ele destaca como fatores relevantes a serem observados o “aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar [...], o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento”.

Além disso, evidenciamos cada vez mais consequências que têm influenciado na atuação e formação docente, dentre elas as “más condições de trabalho, salários pouco atraentes, jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira” também são destacadas por Diniz-Pereira (1999, p. 3).

Podemos ainda compreender melhor a formação acadêmico-profissional a partir do que colocam Mello e Salomão de Freitas (2016), que concordando com Diniz-Pereira, concebem-na como um processo de transformação humana, por meio das inter-relações e da responsabilidade compartilhada entre a universidade e a escola de Educação Básica, que são corresponsáveis pela formação docente. As autoras esclarecem ainda que, em vez de lidarmos com dois momentos que seriam o de formação inicial e continuada, une-se este processo pela formação acadêmico-profissional.

Em continuidade, pensamos na formação acadêmico-profissional de professores para atuar na inclusão educacional. Para tanto, apresentamos breves reflexões teóricas relacionadas à inclusão.

2.5 Inclusão Educacional

Nas linhas de concepções sobre inclusão, em meio à complexidade de uma sociedade de regulações disfarçadas, discutimos; por meio de outros olhares, o movimento de incluir. Inclusive a partir das concepções apresentadas por Bauman (2001) acerca dos tempos líquidos quando todos vislumbram uma horizontalidade que expressa, na verdade, uma liberdade imaginária.

Observamos que cada vez mais diferenças, desigualdades e verticalidades estão em destaque na sociedade. Às avessas da necessidade humana o que mais observamos é o individual, cada um por si; mas, sem deixar de apontar para o outro, cada vez mais se fortalecem as comparações e a competição que em vez de unir e acolher, muito mais segregam, afastam e excluem.

Esses movimentos paralelos em que todos olham o que é de todos, cuidam o que é dos outros, ocupam seu tempo se dedicando essencialmente a perceber o que está errado, incorreto, diferente e distante; constroem uma estrutura descentralizada que nos deixa à mercê das tendências e diria até dos vícios propostos pelo mercado oportunista que estimula muito mais os desejos do que reais necessidades.

São aspectos como esses que nos levam a questionar se há possibilidades de emancipação, libertação, inclusão nessas condições, nesse formato regulador, que domina, aliena e degrada as ações e a própria capacidade de conscientização humana.

Alguns autores irão subsidiar nossa discussão frente aos movimentos de inclusão, na tentativa de desvelar um pouco esta complexa e instituída condição de exclusão e regulação social, governamental e mercantil às quais estamos vinculados.

A ideia de “incluir” na escola o diferente, o incontrolável, o improdutivo, o inútil, o discriminado, o dependente, ou seja, àqueles que estão à margem ou fora dos padrões sociais, nos surge como desafio a todo o momento.

As considerações de Padilha (2006) podem exemplificar e nos auxiliar a abrir novos horizontes com relação à relevância de se analisar os diferentes discursos sobre o que fundamenta a inclusão/exclusão escolar. Segundo a autora:

A colocação de crianças e jovens em salas de aula indevidamente chamadas de regulares, muitas vezes é a inclusão delas em um espaço que as exclui do processo de aprendizado e, portanto, de desenvolvimento. A inclusão das crianças nas ruas é causa e consequência da inclusão da violência em suas vidas e consequente exclusão da escola, da família e da dignidade. A exclusão do mundo do trabalho determina a inclusão no mundo da indignidade do humano, ao mesmo tempo em que a inclusão dos trabalhadores em postos de trabalho pode representar a alienação de sua força de trabalho. (PADILHA, 2006, p. 135).

A autora nos traz neste trecho a possibilidade de tomada de consciência e reflexão sobre a realidade, extremamente relevante nesta nossa discussão, pois mostra o olhar para o sim e para o não das verdades postas.

Nas palavras de Baptista (2006, p.8), continuamos nossa discussão percebendo a complexidade do movimento de incluir, uma vez que o autor nos faz refletir sobre nossas condições enquanto sociedade, indicando que “[...] somos sujeitos imersos em processos históricos complexos, produtores e produzidos por tais processos, seres em constante transformação que não podem ser descritos por instrumentos que nos fragmentam [...]”.

Percebemos que ao longo da história no mundo ocidental há muitas marcas de dominação e regulação social, política, econômica, educacional que exercem controle sobre os seres e o ambiente, e que sempre definiram a verdade das coisas, desde o momento em que nosso pensamento passou a ser mais científico, quando tudo passou a ser organizado, selecionado, classificado.

Baptista (2006) destaca que as ações educativas ainda são determinadas pelo pressuposto da anormalidade. Sendo assim, o sujeito poderia receber apenas intervenções com relação a sua reabilitação ou ao estímulo de alguma possível habilidade. É como o autor chama um mito da técnica, que vê o outro imutável. Ao invés disso, é necessário pensar um outro que pode se emancipar por meio de igualdade e autonomia.

A inclusão, em nossa pesquisa, tem um enfoque que se direciona a investigar mais especificamente questões educacionais, o que conforme Seabra Junior e Lacerda (2018), tem se modificado ao longo das últimas décadas, por meio de:

[...] adequação curricular, política de acessibilidade na escola; 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).

Conforme esclarece Beyer (2006), foram essencialmente dois documentos que iniciaram os debates acerca da educação inclusiva: a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia em 1990, e Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca em 1994. Indicando que ambos trazem questões como heterogeneidade, aprendizagens recíprocas e uma pedagogia para a diferença à tona.

O mesmo autor destaca que a formalização da educação inclusiva não tem garantido ações dentro de um paradigma inclusivo e que ainda se percebe a perspectiva de integração que prevê uma educação conjunta, mas que ainda diferencia especiais dos ditos “normais”, através de ações escolares para aproximar as crianças gradualmente.

Ao contrário desta ideia categorizante que dicotomiza especiais e normais, Beyer (2006) um projeto pedagógico inclusivo prevê uma abordagem que observa todas as crianças como parte de uma comunidade escolar com necessidades variadas.

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER, 2006, p. 76)

Todas essas questões resgatam a intenção também nossa de refletir e trazer em pesquisa as perspectivas de flexibilidade curricular e acessibilidade pedagógica com vistas a uma real educação para todos que podem/devem estar nos textos da política de formação de professores.

Nesse sentido, encontramos, nas pesquisas Orrü (2012), referência à educação inclusiva como algo que demanda olhar diferenciado e a reconstrução de propostas que busquem compreender as singularidades dos estudantes e que, a partir desse entendimento, entendemos que novos conhecimentos, metodologias e novas práticas pedagógicas são necessárias tanto dentro quanto fora das salas de aula.

A autora destaca que as discussões sobre inclusão precedem até mesmo os marcos legais da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases (1996); mas que, embora a temática esteja em pauta, perpetua-se a ideia de um ensino homogêneo que acaba “desencadeando uma pseudoinclusão que exclui, marginaliza e fere o outro.” (Orrü, 2012, p. 24). Ela acrescenta que “incluir não é tão somente permitir o acesso à escola ou à socialização, mas sim oportunizar a superação de dificuldades pessoais, escolares, sociais durante o processo de aprendizagem [...]” (ORRÜ, 2012, p. 24)

Coelho (2012) apresenta-nos abordagens que remontam desde a época da exclusão total, políticas de integração ao Ensino Especial até os atuais desafios de uma educação inclusiva. A autora afirma que embora os direitos e deveres inclusivos sejam reconhecidos, isso não é suficiente para garantir processos educacionais efetivos, cabendo ao professor a função de refletir sobre sujeito, aprendizagem e desenvolvimento.

[...] assume-se que a reflexão continuada sobre esses conceitos esteja na base do trabalho pedagógico nas turmas inclusivas, se reflita na ação administrativo-pedagógica do(a) diretor(a) de escola, nas discussões para a elaboração do projeto pedagógico da escola, nas interações dos diversos grupos que organizam o cotidiano da escola, no trabalho da coordenação pedagógica etc., enfim, em todas e cada uma das instâncias que organizam o contexto educacional formalizado. (COELHO, 2012, p. 32).

Nas palavras de Coelho (2012, p. 36) conseguimos evidenciar uma sociedade moderna ocidental ainda marcada pela estigmatização do belo e do útil, referindo-se a autora à

“Beleza dos corpos e a utilidade da mente”. Isso fortaleceria, segundo ela, a criação de rótulos sociais relacionados à imperfeição, fragilidade, a incompletude e a inferioridade, que revelam os estigmas “desvantagem em relação ao outro”. (COELHO, 2012, p. 36).

Coelho (2012, p. 36) complementa indicando que quando se rotula um indivíduo ocorre a despersonalização, havendo uma “perspectiva ideológica de usos linguísticos”. De forma generalizada são chamados de “excepcionais, deficientes, portadores de necessidades especiais” e, a partir daí, as relações são estabelecidas com o rótulo e não com a pessoa.

Beyer (1998), embasado nas pesquisas de Bleidick, traz pontos muito importantes à nossa investigação, que se configuraram, conforme ele afirma, em abordagens paradigmáticas implicadas na educação especial, sendo elas: paradigma médico-clínico; o paradigma sistêmico-sociológico e o paradigma sócio interacionista.

Para o autor, no paradigma médico-clínico, com foco na deficiência e na individualidade, há um direcionamento para a correção, a compensação, configurando-se como modelo terapêutico; enquanto que, no paradigma sistêmico-sociológico, há a presença de diferentes modalidades institucionais com o sistema regular de ensino e as escolas especiais, uma forma de segregação que retira para espaços especiais, ou seja, para subsistemas os deficientes; já no paradigma sócio interacionista a deficiência é percebida como um construto de estigma social e cultural.

Esta ideia inicial organizada em três paradigmas é ampliada quando Beyer (1998) nos apresenta as considerações de Reichmann (1984) sobre o paradigma crítico-materialista que tem um forte aspecto histórico-social, onde se percebe todo o contexto da deficiência observando-se situações sócio econômicas, ideologia capitalista, relações de condições de vida, relações de discriminação e dominação social; ou seja, prevalecem as expectativas sociais sobre as características individuais.

É relevante acrescentar aqui uma terminologia sobre esse último paradigma apresentada por Brizolla (2007, p. 115) que destaca que a “pessoa com deficiência, nesta concepção crítica, configura uma mão-de-obra secundária [...] um contingente de trabalho destinado a funções menores, de caráter mecanicista.”

Brizolla (2007, p. 116) nos traz um olhar ao entrecruzamento de paradigmas que atuam nas “políticas e discursos de inclusão”, que a autora denominou de “paradigmas mistos”. Segundo esta mesma autora há “vontade política” [...] “de que a área da educação especial seja integrada ao trabalho administrativo e pedagógico dos níveis de ensino e demais modalidades; na prática, o modelo de gestão empregado ainda não atende a estes princípios [...]”. (BRIZOLLA, 2007, p. 135).

Segundo Brizzola (2007, p. 135 *apud* MAZZOTTA, 1996) há ainda muitos “educadores e legisladores que veem como meritória obra de alguns abnegados que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos e mentais [...]”. Para Brizolla (2007, p. 135) “A educação especial tem sido definida como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais.”

A autora destaca, ainda, que:

[...]política de formação profissional, a formação inicial dos professores e professoras da educação básica não apresenta uma eixo capacitador para uma educação na perspectiva da diversidade, mas estabeleceu uma programação que discute a formação em termos de um conjunto idealizado de alunos que aprende, acompanhada da homogeneização que exclui toda e qualquer diferença. (BRIZOLLA, 2007, p. 139).

Complementa nosso entendimento o Tabela 2, a seguir, que evidencia os Paradigmas da Deficiência, que conforme temos analisado ainda perpassam nossa atualidade:

Tabela 2 - Paradigmas da deficiência

(continua)

Deficiência é ...	Deficiência como...	Paradigma
1. um fato clinicamente apreensível	categoria médica	Individualmente orientado
2. uma atribuição fruto de expectativas sociais	rótulo	interacionista

Tabela 2 - Paradigmas da deficiência

(conclusão)		
3. um produto do sistema a partir da diferenciação no desempenho escolar	Resultado do sistema	teórico-sistêmico
4. produzida pela sociedade	produto social	teórico-social

Fonte: Beyer (1998).

Esses paradigmas são ainda visíveis em muitas situações educacionais atuais e por este motivo os trouxemos a nossa discussão.

Para ampliar um pouco as questões sobre a educação inclusiva por adaptação, acrescentamos as ideias de Silva (2018, p. 16 *apud* GARCIA, 2007), que destaca a relevância de se pensar em flexibilização curricular. Para isso é necessário pensar em termos como: “qualidade, inclusivo, inovação, não tradicional, não rígido, não homogêneo, dinamicidade, movimento, atendimento ao local”. Para o autor, com um olhar afinado a essas concepções, haveria ligação entre currículo e ação docente em uma perspectiva mais inclusiva.

A mesma autora novamente concorda com Garcia (2007) e chama atenção para as duas vertentes vigentes nas normativas políticas e que se referem à flexibilização curricular, sendo que uma pensa que os currículos devem ser adaptados às necessidades de aprendizagem dos educandos e outra linha que defende que é necessário pensar uma escola que se organize e funcione de forma flexível para então atender e melhor entender a diversidade de seus estudantes.

Aproveitamos, aqui, para aprofundar nossa pesquisa com as ideias de Correia (2016, p. 4) que nos traz considerações valiosas sobre o transitar entre adaptação e acessibilidade curricular, e nos diz que após a “universalização da educação” a “escola perde seu eixo organizador no momento em que muitas diferenças passam a coexistir e tencionar esse lugar. Com um fato novo: com o avanço do direito à educação”. Para esta mesma autora há ainda uma “visão monocultural” e frente a isto são realizadas adaptações curriculares; como forma de “acomodar” estudantes com deficiência.

Correira (2016, p. 10) concordando com Santos (2004), acredita que devemos estar atentos ao “não desperdício da experiência, ao contemplar um tipo específico de conhecimento e não considerar toda a riqueza existente na diversidade” e traz uma ideia de “acessibilidade” a partir de um olhar às “diferentes formas de acesso, construção e expressão dos mesmos conhecimentos, priorizando-se a igualdade de oportunidades.” como destacou Correira (2016, p. 11).

É nesse transitar de proposições vamos ampliando nosso entendimento e buscando caminhar por uma educação mais inclusiva.

2.6 Inovação Pedagógica

Quando precisamos pensar sobre a perspectiva de inovação pedagógica encontramos nas considerações de Cunha (2018) fundamentação para nossa pesquisa. A autora esclarece que as inovações revelam-se como “alternativas de saberes e experiências”, na busca de novos conhecimentos através de novas práticas, frente a um contexto.

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 mesma autora destaca ainda que há inovações de abrangência macro e micro e que envolvem diferentes sujeitos, alunos, professores, gestão; direcionadas a olhar diferentes eixos, seja a metodologia, a relação teoria e prática, seja através das tecnologias virtuais, para além das salas de aulas tradicionais, havendo ainda ações interdisciplinares que visam ao

emancipatório através de processos de ensino-aprendizagem mais significativos.

Cunha (2018), inspirada em pesquisadores como Sousa Santos e Lucarelli, apresenta indicadores de inovação na educação:

- 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).

Consideramos relevante acrescentar a concepção de inovação pedagógica, dialogadas em nosso Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação - GRUPI, concebida como:

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, 2019).

A autora Helena Singer destaca que há dois campos de inovação: o econômico e o social, sendo que ambos afetam diretamente a educação. Uma vez que a inovação:

[...] é produzida pelas próprias escolas e demais organizações educativas que criam metodologias e tecnologias para enfrentar os desafios sociais de seu dia a dia. [...] 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).

Este pensamento vem ao encontro das propostas atuais tanto na perspectiva de inovação quanto inclusiva em que se pensa uma educação para todos. Singer, quando atuou como membro do Grupo de Trabalho no MEC, colaborou na seleção de cinco dimensões da inovação na educação: gestão, currículo, ambiente, metodologia e articulação com outros agentes.

Dimensões essas dialogadas no GRUPI – UNIPAMPA (2019) no sentido da criatividade e da inovação que entende gestão pedagógica através da promoção de responsabilidade partilhada e da participação coletiva, o currículo na perspectiva da educação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humano-afetiva, ética, social, cultural e intelectual; observando-se a presença de uma organização curricular voltada às percepções estéticas, à promoção e criação de espaços de participação, à valorização dos saberes locais, da diversidade e acessibilidade, produção de conhecimento e cultura, às relações do ser humano com o contexto, à prevenção à retenção e evasão e promoção de atividades culturais e esportivas.

Com relação à dimensão ambiente, o GRUPI pensa as questões de organização dos espaços físicos que manifestam intenções educacionais (comportamentais, sociointeracionistas, humanizadas, dentre outras) observando a presença de espaços coletivos que estimulem o diálogo, mediações, e valorização da diversidade, seja no recreio, merenda ou salas de aula. Além disso, há um olhar às questões de acessibilidade.

Quanto à dimensão da metodologia, o Grupo de Pesquisa onde são identificadas as técnicas, métodos, estratégias de ensino, com olhar à participação dos estudantes, incluindo a comunidade escolar, com olhar à organização metodológica a partir dos tipos (formativo, somático, diagnóstico, compreensivo, emancipatório), às formas (oral, escrito, prático), aos recursos didáticos e instrumentos avaliativos; e como última dimensão o GRUPI destaca as inter-relações estabelecidas entre segmentos, ou seja, a

participação de todos os segmentos da escola (professores, alunos, equipe gestora, comunidade local, funcionários) e as relações com outros agentes educacionais como Secretarias e Coordenadorias de Educação, além de observar como são propostos projetos e programas.

Singer (2019, p.16) apresenta como pilares da inovação “o coletivo, a pesquisa, contexto social” e destaca que a relação entre eles é que garantirá o sucesso e aprendizado por parte de todos os envolvidos. Para a autora “inovação começa com um grupo, um coletivo ou equipe que sonha e projeta junto.”

Ampliando nosso entendimento sobre inovação, encontramos algumas ideias relevantes a partir de Araújo e Belian (2018, p. 4) que, com base em Boaventura de Souza Santos, trazem para discussão o aparecimento de “modelos pedagógicos emergentes” e que estes buscam compreensão a partir da problematização de práticas. Isso possibilita o rompimento com o tradicional nos modos de ensinar e aprender, “reconhecendo-se a existência de outras formas de produzir conhecimento que relevam a historicidade, a inserção social e o protagonismo dos educandos, e reorganizam a relação entre teoria e prática [...]”. Questões essas discutidas e referenciadas por outros autores.

Para complementar nosso entendimento sobre a ideia de inovação, encontramos em Carbonell (2002) treze elementos que fazem parte da 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. 22).

Elementos esses diretamente implicados na busca constante por inovação, corroboram com os indicadores de Cunha (2018), especialmente no que diz respeito à ruptura com o tradicional, participação e protagonismo previsto nos itens 5, 6 e 8 apresentados por Carbonell (2002).

Carbonell (2002, p. 60) nos apresenta a seguir dez componentes que ampliam os elementos destacados acima, pois o autor acredita que o conhecimento inovador: 1) afeta todos os aspectos do desenvolvimento pessoal; 2) tem de ser relevante; 3) se enriquece com a interculturalidade; 4) apela à emancipação e à busca da verdade; 5) desenvolve o pensamento reflexivo e possibilita entender um pouco melhor os tempos; 6) requer mais perguntas que respostas; 7) se enriquece com experiência pessoal; 8) tem uma forte carga emotiva e faz parte da subjetividade; 9) olha o entorno para

interpretá-lo e tratar de transformá-lo, e 10) indica que o conhecimento é público e democrático.

Ideias que complementam nossa pesquisa são apresentadas por Masseto (2012, *apud* ARAÚJO; BELIAN, 2018, p. 5) quando afirma que “a inovação pedagógica na educação superior poderia colaborar com a disposição dos educandos em aprender e em tornar o conteúdo significativo para cada um deles e aprendê-lo, convergindo para uma educação significativa.”.

Araújo e Belian (2018, p. 5), concordando com Freire (2014), acreditam que a “inovação pedagógica na educação superior coloca educadores e educandos como autores e co-responsáveis” e isto quebra a ideia de receptividade do conhecimento, de aprendizagem passiva para um aprender ativo, autônomo, livre, ou seja, que possa ser construído.

Domingos e Castro (2018, p.1) pensam que a melhoria da educação no Brasil está na proposta de inovação nas práticas pedagógicas, e destacam que o inovar ainda não se faz presente nas práticas docentes.

Os mesmos autores Domingos e Castro (2018, p. 3) destacam que os campos de inovação estariam relacionados à “qualificação da escola” e à “transformação no modelo educacional existente”. Nesse sentido, é importante que, bem mais que memorizar conteúdos, as pessoas aprendam a pesquisar e assumir novas atitudes e comportamentos. Os autores destacam ainda a presença cada vez maior de TICs -Tecnologias de Informação e Comunicação, e consideram que devido a elas o “autoaprendizado” e a produção do conhecimento estão modificando o modelo de educação, além de oportunizar o protagonismo.

Segundo Domingos e Castro (2018, p. 4), a educação garante além de conteúdos acadêmicos, desenvolver questões éticas, afetivas, sociais, corporais, numa gestão participativa, com ambiente acolhedor, que se caracteriza como uma “proposta de personalização do ensino”. Os autores contribuem trazendo o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, proposto pelo MEC, e que objetiva

1. Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica.
2. Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira.
3. Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas.
4. Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial.
5. Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa.
6. Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade.
7. Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação. (BRASIL, 2015, *apud* DOMINGOS; CASTRO, 2018, p. 4).

Acrescentamos ainda algumas considerações apontadas por Coelho e Pisetta (2018) que agregam os termos inclusão e inovação, proposta essa muito relacionada a esta pesquisa.

Os autores trazem para esta discussão questões relacionadas à necessidade de aperfeiçoamento docente, direito à educação, à democratização do acesso; defendendo ações de reflexão, criação e debate, os autores entendem a emergência de uma educação emancipatória frente ao atual cenário político que vivenciamos.

Coelho e Pisetta (2018, p. 3) citam os “saberes-fazer docentes que promovam práticas inovadoras [...] aquelas que rompem com o paradigma da racionalidade técnica [...] pura transmissão de conhecimentos científicos.”.

No que se refere ao exercício pedagógico, Coelho e Pisetta (2018, p. 4-5) chamam atenção à necessidade de constante aperfeiçoamento das práticas, pois ainda é comum observar meras repetições de teorias e métodos lá no “chão da escola” o que poderia estar ocasionando muitos dos problemas escolares, inclusive nas relações professor e aluno. Uma das provas está nas frequentes queixas com relação à qualidade do ensino e os resultados bastante insatisfatórios de modo geral.

Evidenciamos esta realidade especialmente nas redes públicas de ensino, o que nos inquieta e leva sempre à busca por ampliar discussões de forma crítica e construtiva, seja no diálogo com os estudantes, com outros docentes, com equipes gestoras ou com a comunidade escolar.

Conforme destaca Pozo (1998, *apud*, COELHO; PISETTA, 2018, p. 5) “existe uma exigência social em torno da aprendizagem, que instaura na

profissão docente uma voracidade crescente por 'atualização' [...] novas tecnologias e técnicas que deixam o professor [...] destituído de uma posição de mestria [...].”

Os autores Coelho e Pisetta (2018, p. 7) destacam como relevante pensarmos as relações de sala de aula, que “extrapolam os limites escolares ou acadêmicos. Para que sejam formados indivíduos com capacidade crítica, é preciso que haja, de fato, a possibilidade de diálogo.”

Eles consideram essenciais à inovação pedagógica as dimensões da sensibilidade e a escuta docente, pois:

Trabalhar com inovação pedagógica requer atenção especial aos mecanismos psíquicos internos, às relações que se estabelecem entre professores, alunos e toda comunidade escolar ou acadêmica, em suma, a todos os aspectos problemáticos envolvidos na dinâmica educacional, assim como alternativas promissoras que emergem de nosso cotidiano. (COELHO; PISETTA, 2018, p. 10).

Com todas essas ideias, elementos e componentes relacionados à inovação podemos ampliar nossa fundamentação, reflexões, entendimento e nossas análises acerca desta temática.

Aproveitamos para esclarecer que naturalmente 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.

3 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Apresentamos, a seguir, o caminho metodológico percorrido em nossa pesquisa, sendo que no que se refere à abrangência se define como pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratório-descritiva; e quanto aos procedimentos metodológicos caracteriza-se como pesquisa documental, com caráter descritivo-exploratório. Para análise dos achados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de três categorias, a priori: formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica.

Encontramos nas palavras de Günther (2006), quatro bases teóricas relacionadas à abordagens qualitativas que referem-se à:

a) A realidade social é vista como construção e atribuição social; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa. (GÜNTHER, 2006, p. 202).

Ollaik e Ziler (2012, p. 232) esclarecem que ao contrário de escalas e medições aplicadas às pesquisas quantitativas, nas pesquisas qualitativas faz-se necessária a compreensão da validade, uma vez que “a pesquisa qualitativa busca descrever e compreender um fenômeno e não explicá-lo ou fazer previsões”. Partindo do pensamento de Golafshani, os referidos autores nos permitem compreender que no quantitativo há explicação, previsão, generalização, enquanto em no qualitativo há descrição, compreensão e extrapolação.

Utilizamos a análise documental a partir das ideias de Gil (2010), que esclarece que as pesquisas documentais permitem olhares diferentes para documentos com diferentes fins. Esse mesmo autor apresenta as etapas para a realização de uma análise documental, que consistem em formular o problema, traçar o plano de trabalho, identificar e localizar as fontes, ter acesso aos materiais, analisar, interpretar e realizar relatório, que pode ser a partir de categorias analíticas; o que fazemos aqui nesta pesquisa, uma vez

que nossa proposta é observar unidades de sentido, é a elaboração de intertextos da política em caráter descritivo-exploratório.

Ollaik e Ziler (2012) nos fundamentam com relação ao qualitativo em nosso estudo; pois, segundo eles, na pesquisa qualitativa pretende-se descrever um fenômeno, não se está buscando explicar ou prever algo, abre-se espaço à compreensão e extrapolação. Ainda com relação ao qualitativo, encontramos quatro bases teóricas apresentadas por Gunther (2006) com foco na: realidade social, no processo e reflexão, nas condições e no caráter comunicativo. Nesta pesquisa, descrevemos momentos onde percebemos convergências e divergências, explorando trechos, excertos nos textos da política em busca de unidades de sentido e relações entre eles.

Ao delinear esta pesquisa de forma exploratório-descritiva, apoiamo-nos nas ideias de Moraes e Galiuzzi (2013), que acreditam que descrever é uma forma de interpretar com base em fundamentações teóricas. Gil (2010) complementa nossa intenção metodológica ao esclarecer que exploratório se refere a algo onde tudo é observado, para assim ser possível ter uma visão mais geral e mais objetiva do que se está pesquisando. Exatamente o caminho que traçamos aqui, com o embasamento teórico-crítico, observamos e analisamos os assuntos relacionados à nossa tríade temática “formação, inovação e inclusão” nos textos da política educacional, estabelecendo relações e indicando a presença ou não de pressupostos de formação inclusivo-inovadora de professores.

Sendo assim, após levantamento e discussão de documentos da política, observamos suas implicações no cenário educacional atual no que se refere à formação acadêmico-profissional de professores sob a perspectiva da inclusão escolar e inovação pedagógica.

Discutir as propostas pedagógicas, metodológicas, as intencionalidades presentes em currículos e a forma como são construídos nos espaços educacionais, permite-nos perceber articulações entre textos da política e um contexto de processos educacionais em ação; e, dessa forma, identificar inter-relações universidade e escola, não apenas no que se refere à infraestrutura; ou seja, às organizações visíveis, mas especialmente com relação à acessibilidade, à flexibilização curricular e às estratégias

pedagógicas inovadoras que, embora ainda tenham se mantido mais a nível teórico, já começam a ganhar espaços cada vez maiores em vivências e experiências e, aos poucos, estão gerando transformações nos pensamentos e movimentos sociais.

Aliado a este olhar qualitativo, encontramos em Gil (2010), explicações para nosso foco em leituras exploratórias, o que buscamos verificar em nossa pesquisa. Este mesmo autor explica de que modo, em que medida, os materiais que estão sendo consultados devem ser analisados, comparando este processo a uma expedição para reconhecer território. Neste momento, tudo é observado: notas de rodapé, índices bibliográficos, folhas de rosto, introdução, prefácio, conclusões, para que assim possamos ter uma visão geral e objetiva da utilidade de cada material na pesquisa. E é o que realizamos nesta pesquisa, olhamos cada um dos textos da política selecionados do início ao fim da proposta.

A análise documental aqui proposta se dá essencialmente através da ATD - Análise Textual Discursiva e, para tal ação, propusemos uma Matriz Analítica que apresenta excertos e a discussão de textos da política curricular; ou seja, de algumas normativas já implementadas em nosso país, relacionando-as aos Planos Pedagógicos de Cursos- PPCs de Mestrado em Ensino e em Educação, da UNIPAMPA/RS com foco de análise na formação acadêmico-profissional de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica.

Os Projetos Pedagógicos de Cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* analisados são do: Mestrado Acadêmico em Ensino, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, do Campus Bagé; Mestrado Profissional em Educação, do Campus Jaguarão; e Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, do Campus Uruguaiana.

Para esclarecer-nos sobre os propósitos da análise realizada em nível documental, tomamos por referência Gil (2010, p.31), que considera as pesquisas com bases documentais úteis a todas as ciências sociais, uma vez que possibilitam levantamento de documentos com diferentes finalidades, apresentam semelhanças com pesquisa bibliográfica; mas o que as difere são as fontes, tendo por finalidade principal os textos escritos em papel ou

eletrônicos, sendo que é necessário ter claro que o “conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou documento”.

Dentre os mais utilizados nas pesquisas estão: 1. documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações; 2. documentos pessoais, como cartas e diários; 3. material elaborado para fins de divulgação, como *folders*, catálogos, convites; 4. documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; 5. documentos iconográficos, como fotografias, quadros e imagens; e 6. registros estatísticos. (GIL, 2010, p. 31).

Uma pesquisa documental pode ser organizada a partir de algumas etapas definidas por Gil (2010) que passam pela: formulação do problema; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; análise e interpretação dos dados; e redação do relatório.

Gil (2010, p.66) define que a “pesquisa documental geralmente é descritiva ou explicativa, requerendo, portanto, um problema mais claro, preciso e específico”.

Segundo Gil (2010, p. 67), a análise e interpretação de dados varia conforme a natureza dos documentos. Em caso de dados quantitativos, a análise é realizada com base estatística, mas quando os documentos referem-se a textos escritos ou transcritos, o procedimento de análise sugerido pelo autor é análise de conteúdo que visa “descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação”.

O mesmo autor destaca que em um processo de análise e interpretação pode haver diferentes delineamentos, sendo eles: definição dos objetivos ou hipóteses; constituição de um quadro de referência; seleção dos documentos a serem analisados; construção de um sistema de categorias e de indicadores; definição de unidades de análise; definição de regras de enumeração; teste de validade e fidedignidade, tratamento dos dados e interpretação dos dados.

Gil (2010, p.125) finaliza este item sobre pesquisa documental considerando que, quando se pretende organizar a redação de relatórios quantitativos, podemos utilizar tabelas e testes estatísticos. Mas, neste caso,

como nossa pesquisa é de cunho qualitativo, indica-se a elaboração de um relatório que pode ser estruturado através da: codificação dos dados; estabelecimento de categorias analíticas; exibição dos dados (sumários, matrizes, diagramas); atentos à busca de significados; de credibilidade (verificando a representatividade dos participantes, a qualidade dos dados, fazendo triangulações, obtendo feedback dos participantes ou por avaliação externa). Com a redação do relatório, o autor propõe estruturas redacionais, que podem ser: clássica, narrativa, descritiva, etc.

Utilizamos nesta pesquisa como já explicitado anteriormente a forma descritiva. Aqui em nossa investigação, optamos por exibir nossos dados em relatórios descritivo-exploratórios e matrizes de análise, sempre pautados em nossa tríade temática que, são as categorias, à priori: “formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica”, e podem ser observadas nos Apêndices desta dissertação.

Embasando nossos estudos, acrescentamos as considerações de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) no que se refere a análise dos textos da política para compreender o que “dizem” e o que “não dizem” em relação à inclusão e à inovação pedagógica na política curricular para a formação de professores:

[...] embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Encontramos nas considerações de Moraes e Galiazzi (2013), esclarecimentos sobre descrição, que prevê o levantamento de elementos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, e explicações sobre análise textual discursiva, utilizando categorias e subcategorias, aproximando da realidade de forma concreta.

Segundo esses autores descrever é um modo de interpretar; ou seja, um modo de expressar a leitura do pesquisador e dos pesquisados com base em fundamentações teóricas, mas destaca que a “pesquisa deve ir além de uma simples descrição, chegando a uma interpretação, entendida como

abstração e afastamento dos elementos e instâncias concretas dos fenômenos estudados”. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 124).

A proposta deste estudo indica uma abordagem qualitativa em que se busca realizar aproximações à Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007), tendo como *corpus* de análise dados coletados de documentos legais, normativos e institucionais.

A ATD, conforme descrevem Moraes e Galiazzi (2013, p. 8), trata-se de uma metodologia que utiliza dados e informações de ordem qualitativa e que se propõe a “produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos [...] representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.”.

Moraes e Galiazzi (2013) indicam que a ATD se organiza a partir de um ciclo com três momentos, sendo eles: “desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente”.

Os autores nos auxiliam no entendimento destas etapas explicando que o primeiro momento se refere, essencialmente, à desconstrução e unitarização dos elementos textuais, com o levantamento de unidades de sentido - utilizando códigos para indicar essas unidades; em seguida tratamos do *corpus* - que é o conjunto de documentos com informações sobre a pesquisa e resultados.

A unitarização, conforme esclarecem Moraes e Galiazzi (2013), organiza-se praticamente em três momentos: fragmentação, reescrita de cada unidade e atribuição de nome ou título para cada unidade de análise.

Com relação à categorização, os autores ressaltam que pode haver categorias iniciais, intermediárias e finais e, além disso, as categorias de análise podem constituir-se em diferentes metodologias, sendo elas: método dedutivo- do geral para o particular que se refere às categorias, à priori, determinadas antes da análise do *corpus*; método indutivo- do particular para o geral, relacionando-se às categorias emergentes que surgem durante a análise, além disso, pode haver ainda métodos mistos que unem dedutivo e indutivo e um outro método de intuição –através de inspirações ou *insights* que surgem de um conjunto mais complexo, que geram uma nova ordem através de auto-organização.

A análise textual discursiva, culminando numa produção de metatextos, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez mais com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender em que lançamos mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 41).

Esta citação resume os processos que envolvem uma análise textual discursiva e esclarece nossa proposta de pesquisa a partir dos textos e seus significados.

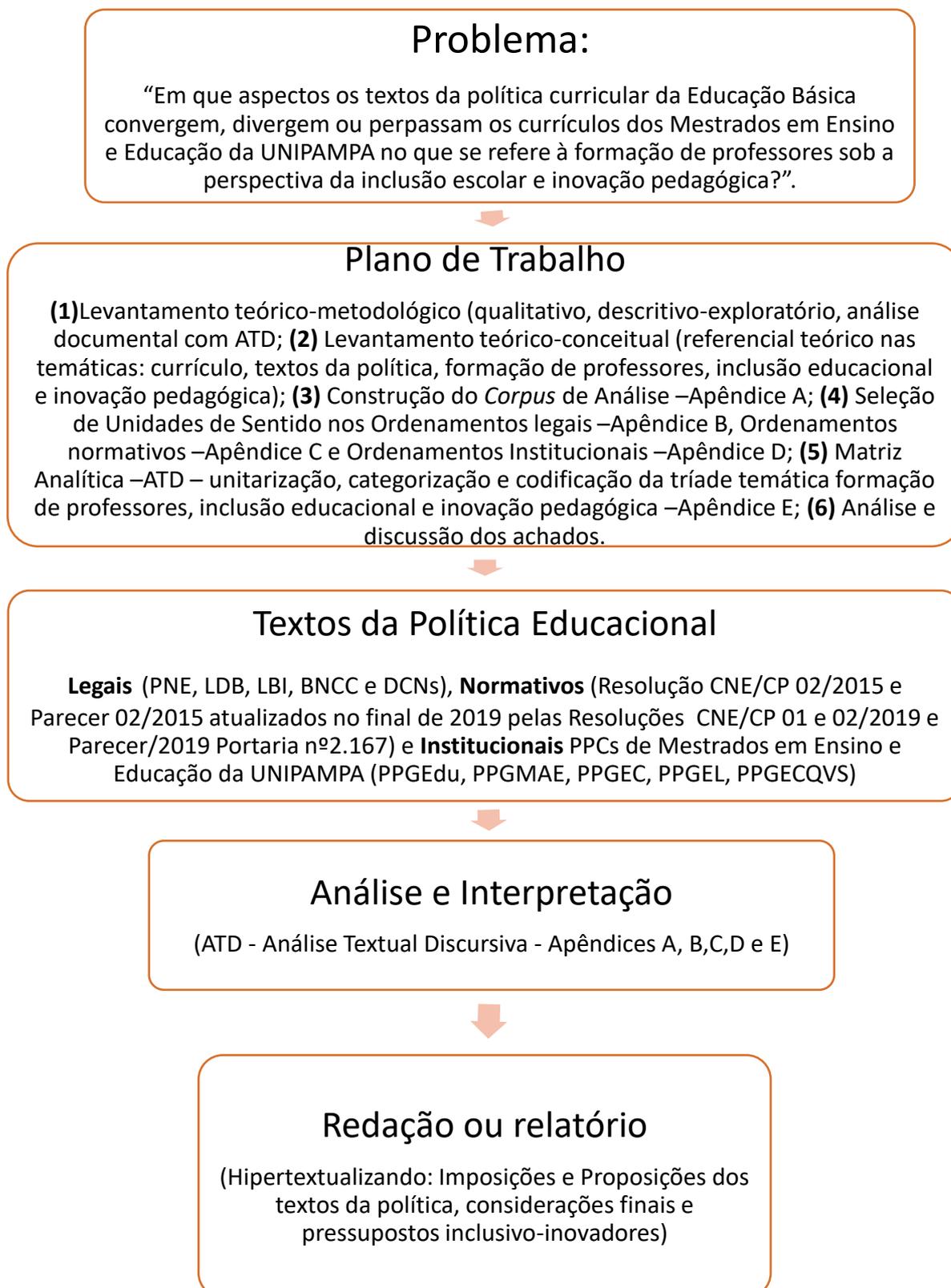
É possível verificar esses movimentos em ATD nos Apêndices A - Corpus de análise, Apêndices B, C e D que são, respectivamente, as unidades de sentido extraídas de cada ordenamento ((B) legal, (C) normativo e (D) institucional e no Apêndice E apresentamos a Matriz Analítica com a categorização e codificação em ATD, observando-se como categorias (*a priori*) a formação docente.

Veja, no esquema a seguir, o movimento metodológico construído e percorrido pela autora, com base nas etapas de pesquisa documental apresentadas por Gil (2010).

A seguir, apresentamos a Figura 1 com o fluxograma do caminho metodológico percorrido nesta pesquisa.

Indicamos nosso caminho documental seguindo as etapas de Gil (2010) em que apresentamos um problema; após elaboramos um plano de trabalho em 6 ações; em seguida destacamos os textos da política educacional nacionais separados legais, normativos e institucionais, que estão diretamente relacionados ao nosso estudo; a próxima etapa consiste em análise e interpretação que neste caso realizamos a partir da ATD; sendo a última etapa o momento de redação /ou relatório, escrita com base em achados documentais inter-relacionados em suas vias de convergências e divergências entre textos.

Figura 1- Fluxograma caminho metodológico percorrido



4 ANALISANDO OS TEXTOS E DESMISTIFICANDO DISCURSOS

Apresentamos, neste capítulo, os textos da política curricular nacional em que a análise e discussões foram realizadas ao longo de nossa pesquisa, sendo eles: Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Mestrado nas áreas de ensino e educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

4.1. Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela lei 10.035, de 25 de junho de 2014, são apresentadas diretrizes, metas e estratégias para todas as etapas educacionais, sendo esse um projeto para 10 anos, planejando as metas a serem atingidas, a partir do preceito de uma educação de qualidade, com olhar atento à profissão docente, à gestão democrática, ao financiamento do ensino e às propostas para a redução da desigualdade e inclusão.

O Plano Nacional de Educação aponta, em seu Artigo 2º, dez Diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II- Universalização do atendimento escolar; III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV- melhoria da qualidade da educação; V- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI- promoção do princípio da gestão democrática na educação pública; VII- promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto –PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX- valorização dos (as) profissionais da educação; X- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2019b, p. 1).

O PNE 2014-2024 propõe 20 metas e para cada uma delas dispõe estratégias, dentre as quais destacamos a Meta.4,- referente ao acesso e atendimento na rede regular de ensino a pessoas com deficiência , Meta 12- que dispõe sobre o aumento das taxas de matrícula no ensino superior e Meta 13- que se refere à qualificação do ensino superior.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2019b, p. 5-33).

Além disso, a Meta 14- trata da elevação de matrículas na pós-graduação, a Meta16- dispõe sobre a formação em pós-graduação aos professores de educação básica, a Meta 17- está relacionada à valorização dos profissionais do magistério e a Meta 18-refere-se aos Planos de Carreira dos Profissionais da educação.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional. (BRASIL, 2019b, p. 5-33).

Algumas estratégias referentes à cada uma das Metas propostas pelo PNE podem ser encontradas no Apêndice A desta pesquisa, porém estas já estão agrupadas conforme as temáticas de nosso estudo “formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica”.

As Metas que destacamos estão diretamente implicadas em nossa pesquisa uma vez que estamos discutindo aqui as questões relacionadas à inclusão e a Meta 4 garante atenção à esta questão e estamos refletindo sobre as questões de formação docente e especialmente analisando os PPCs que pensam a pós-graduação explícitas nas Metas 12, 13, 14, 16 e são complementadas pelas Metas 17 e 18, pois apontam duas questões bastante presentes em nosso estudo que se referem à qualificação e aos planos de carreira dos professores.

A partir desta prévia identificação, analisamos mais atentamente as propostas do PNE no Capítulo dedicado à ATD - Análise Textual Discursiva, metodologia de análise afinada à nossa pesquisa.

Vejamos a seguir alguns delineamentos sobre a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Este documento está disposto em títulos, seções e capítulos.

Dentre os tais, destacamos os itens sobre Educação Nacional com seus princípios e fins e os direitos e deveres relacionados ao Educar.

Podem ser encontrados ainda na LDB/ 96 os níveis e modalidades de ensino e alguns capítulos destinados à Educação Superior, Educação Especial e sobre Profissionais da Educação; temáticas diretamente relacionadas a esta pesquisa.

Observando essa estrutura, esclarecemos que nossas análises sobre a LDB contemplarão mais especificamente as temáticas supracitadas devido as afinidades destes itens à problemática de nossa pesquisa.

Já em seu Artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2018(k), p.8).

O Artigo 2º é de vital importância uma vez que destaca a família e o Estado como responsáveis por garantir o desenvolvimento dos educandos, para que possa exercer sua cidadania e seu trabalho com qualidade.

Também no Artigo 3º estão dispostos treze princípios para embasar o ensino que consideramos fundamentais em nossas análises:

I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância; V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII- valorização do profissional da educação escolar; VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX- garantia de padrão de qualidade; X- valorização da experiência extraescolar; XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII- consideração com a diversidade étnico-racial; XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2018k, p. 9).

Outros artigos dessa legislação que estão alinhados com nossa pesquisa são o Art. 4º que faz referência ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; nos itens referentes ao acesso aos níveis de ensino, da pesquisa e da criação artística; o Art. 9º que se refere às incumbências da União com relação ao ensino, estando estes itens inter-relacionados à BNCC.

Também destacamos aqui o Art. 10º que dispõe sobre as políticas e os planos educacionais; sua relação com o plano nacional e algumas diretrizes; o Art. 13º, que dispõe sobre os docentes e suas incumbências quanto aos PPPs dos estabelecimentos de ensino; e o Art. 14º, que trata das Disposições Gerais, além do Art. 26º que discute questões relacionadas aos Currículos dos Sistemas de Ensino. Cabe ainda acrescentar que o Art. 27º apresenta os conteúdos curriculares da Educação Básica e traz quatro diretrizes, sendo elas:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, 2018k, p. 21).

O Art. 35º-A esclarece que a BNCC definirá como áreas do conhecimento as Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como direitos de aprendizagem ao Ensino Médio. Proposta esta aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, no último documento de BNCC para o Ensino Médio, em 2018.

Outro Artigo relevante da LDB é o 40º o qual esclarece que a educação profissional estará em articulação com o ensino regular através de estratégias para uma educação continuada.

Os Capítulos IV e V referem-se respectivamente à Educação Superior e à Educação Especial.

Quanto à Educação Superior, já no Art.43, estão descritas suas finalidades, sendo elas:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;³² Lei de diretrizes e bases da educação nacional; VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2018k, p. 31-32).

O Art 44º complementa o artigo anterior, pois apresenta os cursos e programas previstos à Educação Superior que são: cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Destacamos ainda o Art.52º que nos permite entender a Universidade como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior caracterizados por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas. (BRASIL, 2018k, p. 36).

O Art. 56 indica ainda que as instituições públicas de educação superior seguirão o princípio da gestão democrática, e serão assegurados órgãos para participação de todos os segmentos pertencentes a ela, sejam de ordem de sua comunidade institucional, local, regional.

Já a partir do Art.58, esclarece-se sobre a Educação Especial como modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, o mesmo artigo dispõe sobre a oferta de apoio especializado em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível sua integração em turmas comuns/regulares, sendo que esta oferta se estende da Educação Infantil ao longo da vida.

O Art. 59 dispõe sobre as garantias na Educação Especial de

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 2018k, p. 39).

No Art. 61, encontramos legislação referente aos Profissionais da Educação que considera todos aqueles em efetivo exercício que tenham formação em cursos reconhecidos, em nível médio ou superior para os níveis infantil, fundamental e médio; aqueles com diploma em Pedagogia, habilitados em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação escolar e os que tenham mestrado ou doutorado. Consideramos ainda neste Artigo os profissionais com diplomas de curso técnico, com notório saber, graduados com complementação pedagógica. No parágrafo único deste Artigo, encontramos ainda os fundamentos da formação dos profissionais da educação, sendo:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2018k, p. 41).

Ressaltamos ainda o Art. 63 o qual esclarece que os institutos de educação manterão: cursos formadores de profissionais; programas de formação pedagógica e programas de educação continuada.

E um último artigo Art. 67 que dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação que conforme a LDB, referem-se ao:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2018k, p. 44).

Temática esta amplamente discutida em nossa pesquisa, recorrente em nossa Matriz Analítica e presente em praticamente todas as normativas estudadas, questões também amplamente discutidas atualmente nas redes municipais, estaduais e federais de ensino e que ainda, infelizmente, não se tornaram realidade.

Apresentamos a seguir uma descrição sobre a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 e algumas propostas bastante afinadas à nossa pesquisa.

4.3 Lei Brasileira de Inclusão - LBI

A Lei Brasileira de Inclusão, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi decretado sob o nº 13.146, no dia 06 de julho de 2015. Esta lei, em seu Livro I, prevê em suas disposições gerais a igualdade e a não discriminação e traz em termos jurídicos a garantia dos direitos fundamentais às pessoas com deficiência à: vida, habilitação e reabilitação, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, previdência social, cultura, esporte, turismo,

lazer, transporte e mobilidade, detalhando ainda itens sobre as garantias de acessibilidade como: acesso à informação e comunicação, tecnologia assistiva, direito à participação na vida pública e política, ciência e tecnologia.

No Livro II, uma parte especial da lei, há disposições sobre o acesso à justiça, crimes e infrações administrativas, disposições finais e transitórias, trazendo ainda atenção à tutela, curatela e tomada de decisão apoiada.

Para a relatora da LBI (BRASIL, 2018(c)), o projeto tramitou durante 15 anos até que fosse aprovado, e teve por base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

No Brasil, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal e a consolidação do Estado Democrático de Direito, reconheceu-se a necessidade de garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Hoje, após décadas de luta, assistimos com orgulho a democracia de fato sendo colocada em prática. E dessa vez motivada pelas próprias pessoas com deficiência. (BRASIL, 2018i, p. 8).

A mesma autora nos traz uma linha do tempo muito clara, que auxilia a entendermos a trajetória de construção deste texto da política. Citando seu início no ano de 2000, com a apresentação do texto da Lei Brasileira de Inclusão; em 2003, Paulo Paim apresenta ao senado a proposta; em 2006, há a aprovação do substitutivo da comissão especial para analisar o projeto na Câmara de Deputados; em 2008, houve a ratificação da Convenção da ONU e grupos alegam lei não estar de acordo com a Convenção da ONU; em 2012, especialistas, juristas e sociedade civil reúnem-se para ajustar o texto; em 2013, o texto é colocado para consulta pública no portal e-democracia; em 2014, audiências públicas recolhem sugestões por todo o Brasil e há a apresentação do texto pela relatora Mara Gabrilli; em 2015, ocorre a aprovação do texto na Câmara de Deputados e no Senado, com sanção da lei pela presidenta.

A LBI (BRASIL, 2018c, p. 14-16) apresenta um glossário inclusivo bastante interessante, trazendo brevemente esclarecimentos sobre termos relacionados à inclusão, dentre eles: Pessoa com Deficiência, Acessibilidade, Desenho Universal, Tecnologia assistiva, Barreiras arquitetônicas, Barreiras atitudinais, Barreiras tecnológicas e outros.

É interessante ampliar a relevância deste estudo com as concepções de Grillo (2008, p. 35) que apresenta a ideia de que a identidade do professor está no equilíbrio entre pessoal e profissional sendo constituído nas relações sociais estabelecidas com “os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim com pessoas com as quais convive no cotidiano” e que de alguma forma influenciam na construção dessa identidade.

Grillo (2008, p. 36) traz as definições Tardif de forma muito persistente acerca do professor ideal e dos eixos que influenciam as práticas, uma vez que o autor define três pontos essenciais, sendo professor, aquele que (1) conhece sua matéria de ensino, ou seja, tem conhecimentos sobre sua disciplina e do programa que consta no currículo, (2) tem conhecimentos nas áreas de Ciências da Educação e Pedagogia e (3) desenvolve saber prático através de sua experiência profissional, sendo que esta se torna plural quando se insere dentro da docência acadêmica, sendo o professor um profissional de sua área.

Dessa forma, segundo Grillo (2008), o professor constrói sua prática sob três eixos fundamentais:

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência - saberes científicos, pedagógicos e experienciais -, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social. (GRILLO, 2008, p. 38).

Esta Lei apresenta-se como uma grande conquista para os brasileiros, uma enorme oportunidade, mas sabemos que ainda é necessário acompanhar de que forma persistem os meios de efetivação dela em nosso sistema educacional. Este olhar contínuo e atento é tarefa de todos nós, pois de nada adiantará termos documentos normativos, se as transformações necessárias não se tornarem reais.

Sabemos que inclusão perpassa muitas esferas, sejam elas econômicas, sociais, estruturais, educacionais, e para que ela ocorra faz-se necessária uma luta por conscientização, por quebra de barreiras muito grande. Sendo assim, uma lei apenas não solucionará todos os problemas, mas já é um passo adiante.

A seguir, apresentamos descrições sobre a organização e propostas implicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.4 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido discutida em diferentes espaços educacionais, este documento surge como norte à educação básica e recentemente também como suporte à formação de professores. Alguns concordam, mas ainda há discordância quando se discute a BNCC, especialmente no que se refere à autonomia docente, ao protagonismo tanto do estudante quanto do professor.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. (BRASIL, 2019d, p. 1).

A Base Nacional Comum Curricular, após sua aprovação, já está em vias de implantação; com apoio do MEC- Ministério da Educação, CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação e UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação, lista uma série de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica.

Vejamos, a seguir, tabela que organizamos para elucidar como a Base foi sendo construída, desde seus primeiros movimentos com a Constituição Federal de 1988 até sua aprovação em 2017 seguida pela aprovação da BNCC para o Ensino Médio e outra BNCC para a formação de professores.

Tabela 3- Trajetória de construção da BNCC

(continua)

1988	Constituição da República Federativa do Brasil.	Assinada em 05 de outubro, por Ulysses Guimarães então presidente da República. Prevê em seu Artigo 210 a Base Nacional Comum Curricular. Nesse artigo diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”
1996	LDB- Lei de Diretrizes e Bases	É aprovada em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (LDBEN) que regulamenta uma Base Nacional comum para a Educação Básica em seu Artigo 26.
1997 (1º ao 5º ano).	PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais	Consolidados 10 volumes dos PCNS para Ensino Fundamental.
1998 (6º ao 9º ano).		
2000	PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	Lançado em quatro partes com objetivo de difundir a reforma curricular e orientar professores em busca de novas metodologias e abordagens.
2010	1ª CONAE- Conferência Nacional de Educação	Conferência realizada de 28 de março a 01 de abril para debater a Educação Básica e a necessidade de uma Base Comum Curricular como parte do Plano Nacional de Educação.
2010	DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica.	Em 13 de julho através da Resolução 04, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
2011	DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Fundamental de 9 anos.	Através da Resolução nº 07 de dezembro é definida a DCN do Ensino Fundamental.

Tabela 3- Trajetória de construção da BNCC

(continuação)

2014	2ª CONAE- Conferência Nacional de Educação	Ocorreu de 19 a 23 de novembro a 2ª CONAE, organizada pelo FNE –Fórum Nacional de Educação onde foi elaborado documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira
2015	I Seminário Interinstitucional	Seminário realizado entre 17 e 19 de junho para elaboração da BNC, reuniu assessores e especialistas e instituiu Comissão através da Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015.
2015	1ª versão BNCC- Base Nacional Comum Curricular	Disponibilizada em 16 de setembro a 1ª versão da BNCC.
2015	Dia D BNCC	Mobilização em todo país de 02 a 15 de dezembro para discussão do documento preliminar.
2016	2ª versão BNCC	A 2ª versão da BNCC é disponibilizada em 03 de maio de 2016.
2016	Seminários Estaduais	Promovidos pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) foram realizados 27 Seminário
		Estaduais entre 23 de junho a 10 de agosto, reunindo professores, gestores e especialistas para debater a 2ª versão da BNCC.
2016	Pareceres e estudo comparativo	Começam a ser elaborada a 3ª versão da BNCC com base na 2ª versão
2017	Última versão BNCC	Em abril o MEC entrega ao CNE a última versão da BNCC para que seja elaborado projeto e parecer de resolução. Em 20 de dezembro é homologada a BNCC, pelo ministro da Educação Mendonça Filho.
2017	Resolução CNE/CP Nº 02 de 22 de dezembro	Apresenta orientações para a implantação da BNCC no Ensino Fundamental e Educação Infantil
2018	Dia D BNCC	Em 06 de março educadores de todo Brasil reúnem-se para compreender a implementação e impactos da BNCC na Educação Básica.
2018	3ª versão BNCC para Ensino Médio	Em 02 de abril, MEC entregou ao CNE 3ª versão da BNCC Ensino Médio

Tabela 3- Trajetória de construção da BNCC

(conclusão)		
2018	ProBNCC	Programa de Apoio a Implementação da BNCC instituído em 05 de abril.
2018	Dia D BNCC Ensino Médio	Em 02 de agosto realiza-se mobilização em todas as escolas do Brasil para debater e contribuir com a BNCC Ensino Médio.
2018	Homologação BNCC Ensino Médio	Homologada pelo ministro da Educação Rossieli Soares a BNCC do Ensino Médio.
2019	Dia D BNCC-	Em 12 de abril ocorreu o primeiro de 4 encontros sobre a BNCC, nos encontros serão abordados o Referencial Curricular Gaúcho e a Formação continuada de Professores. É uma ação em parceria da SEDUC – Secretaria de Estado da Educação, UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais e SINEPE-Sindicato do Ensino Privado/RS Os próximos encontros foram em junho, agosto e outubro.

Fonte: Autora (2020).

A última versão da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, e complementada em dezembro de 2018, com a parte do Ensino Médio, prevê o desenvolvimento de dez competências gerais para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, que resumidamente destinam-se a desenvolver: 1. Conhecimentos historicamente construídos; 2. Curiosidade intelectual; 3. Manifestações artísticas; 4. Diferentes linguagens; 5. Tecnologias digitais de informação e comunicação; 6. Diversidade de saberes e vivências culturais; 7. Argumentar, negociar e defender ideias; 8. Cuidar de sua saúde; 9. Exercitar empatia, diálogo e cooperação e 10. Agir pessoal e coletivamente seguindo princípios.

Há que se destacar que na proposta da BNCC as competências e diretrizes são comuns, porém os currículos são diversos, e devem ser complementados em cada sistema de ensino, por cada estabelecimento escolar, de acordo com as características regionais e locais.

A BNCC aprovada em 2017 Ensino Fundamental e Educação Infantil traz textos introdutórios, competências gerais, competências específicas e direitos de aprendizagem ou habilidades; prevê ainda que o estudante seja capaz de:

[...] 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 [...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coerciva de não discriminação, não preconceito e respeito, às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018j, p. 12).

A BNCC apresenta um pacto interfederativo com foco na equidade, igualdade e diversidade. É uma proposta que considera a autonomia das redes e sistemas de ensino e a construção de currículos com autonomia, com atenção à realidade e necessidades locais, possibilidades, interesses, bem como, especial atenção às identidades linguísticas, étnicas e culturais, indicando a utilização de temas contemporâneos da vida humana, local, regional e global.

Essencialmente a proposta da Base Nacional Comum Curricular, apresentada em 2017 pelo MEC, que ora se apresenta em fase de implementação através do ProBNCC⁶, surge a partir de iniciativa governamental brasileira, com o propósito de promover educação para todos, porém, embora sugira a construção de currículos para atender às necessidades locais e regionais, já traz as competências e habilidades que devem ser atingidas ao longo da Educação Básica, para que não haja diferenças, discriminação, a partir de ideais de democracia, inclusão e igualdade/ equidade.

⁶Programa disponível no site oficial da BNCC onde podem ser encontradas ferramentas e materiais de apoio às equipes que estão trabalhando na (re)elaboração do currículo de seus estados para a implementação da Base nos sistemas de ensino brasileiro.

Vejam como ficou a estrutura geral da BNCC que engloba a Educação Básica em suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como competências gerais na Educação Infantil temos “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e Campos de Experiência agrupados em níveis de bebês (0 a 1e 6 m), crianças bem pequenas (1 e 7m a 3 e 11m), crianças pequenas (4 a 5 e 11m) com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto que no Ensino Fundamental são propostas as Áreas do Conhecimento, Competências específicas de área, Componentes Curriculares, Competências específicas de componente, organizadas em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) através de Unidades temáticas, Objetivos de conhecimento e habilidades, e para o Ensino Médio estão previstas Áreas do Conhecimento, Competências específicas das áreas de Língua Portuguesa e Matemática através do desenvolvimento de habilidades.

Estão previstas na BNCC (2018j, p. 26) dez competências gerais para a Educação Básica que devem assegurar uma “formação humana integral” em prol de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Na Educação Infantil estão previstos como eixos estruturantes as “interações e brincadeiras e são garantidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nos campos de experiências estão “O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tudo organizado de acordo com a faixa etária das crianças.

No Ensino Fundamental há duas etapas Anos Iniciais (1º o 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) organizados em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e dentro de cada uma delas estão os componentes curriculares; nas Linguagens estão a Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, na Matemática a Matemática, na Ciências da Natureza a Ciências, nas Ciências Humanas estão a Geografia e História e no Ensino Religioso o Ensino Religioso.

A proposta do documento prevê articulação horizontal entre áreas e perpassando todas as componentes; e articulação vertical através da progressão dos Anos iniciais para os Anos Finais.

No Ensino Médio foram organizadas quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, divididos nos três anos da etapa, conforme o documento BNCC, isto fortaleceria as relações e contextualizaria as disciplinas. A organização pensada ficou assim: áreas de Linguagens e suas Tecnologias com as componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; área da Matemática e suas Tecnologias com a componente Matemática; a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias com as componentes Biologia, Física e Química e a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas através das componentes História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

As propostas ao Ensino Médio indicam que cada sistema de ensino e cada escola deverão pensar suas “propostas pedagógicas de forma flexível e adequada à realidade”. Porém, há também nele um “conjunto de habilidades” relacionadas às competências específicas por área, propostas como garantia de desenvolvimento das aprendizagens essenciais.

Cabe aqui ressaltar que já está homologada a proposta de BNCC para a formação de professores que podemos evidenciar no Parecer de 08 de setembro de 2019 o qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, propõe-se a revisar a Resolução 02/2015, bem como o Parecer 02/2015, uma vez que:

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 a formação inicial e continuada de professores. [...] Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo [...]. (BRASIL, 2020h, p. 1).

Este mesmo documento (BRASILh, 2020, p. 2-3) demonstra que têm sido realizadas inúmeras reuniões com instituições/ agentes da educação como MEC –Ministério da Educação, Consed- Conselho Nacional de Secretários da Educação Básica, Undime- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anfope- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação dentre outros; e destaca que nos últimos tempos tem-se pensado e ampliado políticas públicas de formação docente desde a Constituição de 88, seguida por Leis, Resoluções, Fóruns, Redes, Programas de apoio, Comissão Bicameral, Conae(s), DCNs, Decretos, Portarias, e confere destaque às metas 15, 16, 17 e 18 do PNE que estão direcionadas às questões de formação e valorização docente.

O Parecer/2019 (BRASIL, 2020h, p. 6) traça ainda um panorama sobre a aprendizagem em nosso país e afirma que dois aspectos estão diretamente relacionados ao cenário educacional que temos atualmente, citando como primeiro “a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério” e o segundo se refere “à importância da qualidade do professor no processo de aprendizagem escolar dos estudantes”.

Há uma visível precariedade e desvalorização social na formação docente, (BRASIL, 2020h, p. 8) o que poderia estar causando a não melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, e que para mudar essa situação é necessário “fortalecer as políticas de Estado relativas à valorização do professor no Brasil.”.

Nesse Parecer (BRASIL, 2020h, p. 13) encontramos o posicionamento do Consed- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação. Entende que a BNCC possibilita o “aprimoramento da atuação dos professores em sala de aula”, uma vez que seria necessário um “conjunto de competências profissionais dos professores” para garantir as “aprendizagens essenciais dos estudantes”.

Conforme indicado no mesmo Parecer, a proposta de elaboração de currículos pro desenvolvimento integral, não havendo dicotomias com espaço à uma educação de qualidade com olhar ao desenvolvimento humano através de formação docente atualizada. Para tal, as dez competências gerais previstas na BNCC Educação Básica acrescidas de

competências socioemocionais (relacionadas aos comportamentos, pensamento e sentimento) serviriam como fundamento nos cursos de formação inicial e continuada para professores. (BRASIL, 2019, p. 15).

Frente a essas discussões em torno da formação docente, ainda é preciso acrescentar que, conforme destacado no documento é:

[...] essencial ressaltar que as competências que professores profissionais precisam desenvolver são específicas e vão além das competências da BNCC. Espera-se um profissional que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes. Ao longo da formação no nível superior, os licenciandos deverão construir uma base robusta de conhecimento profissional que permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira. (BRASIL, 2020h, p. 17).

Ao buscarmos o item que trata da educação inclusiva na BNCC, percebemos que, na primeira versão, fazia menção à uma Educação Inclusiva, especialmente no que se referia aos direitos das pessoas com deficiência; na proposta anterior, apontavam-se concepções curriculares de oferta e atendimento às pessoas com deficiências, inclusive havia capítulo específico tratando dos atendimentos Educacionais Especializados, das salas de recursos e materiais voltados à acessibilidade. Evidenciava-se Educação Especial transversal e de caráter complementar, inclusive com previsão da atuação de profissionais.

Porém, nesta última versão, as questões relacionadas à inclusão são citadas em algumas passagens, mas com amplo sentido, referindo-se à questões de diversidade, direitos humanos, atenção às diferenças, como quando trata do fundamento pedagógico educação integral e quando apresenta a necessidade de atenção às dimensões igualdade, diversidade e equidade no capítulo destinado ao pacto interfederativo, (BRASIL, 2018(j), p. 14), como podemos observar no trecho: “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”.

Neste último documento, há objetivos de aprendizagem por área do conhecimento com atenção aos estudantes e suas individualidades; sendo este, organizado por eixos que articulavam componentes curriculares a temas integradores, valorizado especialmente as experiências e o contexto de vida dos sujeitos para além da aprendizagem cognitiva, em busca da formação ética, política, estética dos indivíduos.

Ao consultar Galiazzi (2018, p. 3) encontramos algumas questões favoráveis e desfavoráveis no que diz respeito à implantação de uma (BNCC) Base Nacional Comum Curricular. A autora destaca que desde o Manifesto dos Pioneiros em 1932, seguida pela Constituição de 1988 e pelas LDBs 61, 71 e 96 já se discutia sobre a relevância de se ter ou não uma base de “conteúdos a serem ensinados”.

Conforme destaca Galiazzi (2018, *apud* SANTOS, 2017), a BNCC teve suas primeiras discussões em 2015, momento em que a versão já foi criticada, abrindo espaço no ano de 2016 para uma versão mais participativa, porém a nova versão não contemplou o Ensino Médio. Então, já em 2017 impactados pelas mudanças governamentais surge uma nova BNCC já com a proposta para o Ensino Médio e para a formação de professores.

Encontramos ainda nas palavras de Galiazzi (2018) alguns posicionamentos das Associações civis que passaram a apresentar argumentos essencialmente contrários à implementação desta nova BNCC.

A mesma autora apresenta ideias da (ABdc) Associação Brasileira de Currículo, que considerou o documento como favorável à exclusão social, distancia-se de uma educação integral por prever o que se deve aprender, ferindo o protagonismo docente e considera ainda que mais parece um fim do que uma base, pois com as habilidades previstas já determinam onde se quer chegar. Segundo a mesma Associação, mais parece um controle do “fazer docente” a partir de avaliações externas o que culpabiliza o professor por qualquer fracasso nos resultados.

Quanto aos conteúdos, quando é feita uma escolha por um conteúdo, esta escolha é sempre política. Outros poderiam ser os conteúdos e conteúdos iguais para diferentes não leva a uma diminuição das diferenças sociais como anuncia a BNCC. As autoras alertam que para a equalização social e a redução das desigualdades é preciso tratar diferente os desiguais com propostas diversas e plurais. (CUNHA; LOPES, 2017, *apud*, GALIAZZI, 2018, p. 4).

Segundo Galiuzzi (2018), a (ANPED) Associação Nacional de Pesquisadores em Educação critica o documento BNCC devido ao seu distanciamento das escolas e que a proposta prevista no documento demandaria homogeneização curricular. A Associação considera ainda que as competências fragmentam a educação integral; além disso, a retirada de questões como gênero e diversidade na visão da autora denotariam lutas políticas com conservadores que ainda entendem a “diferença como uma doença que a sociedade deve curar”.

Ainda, nessa discussão, podemos acrescentar o posicionamento da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) que, conforme relata Galiuzzi (2018), está preocupada com a condição de uma matriz curricular centralizadora e com o retorno à ideia de aprendizagem por competências o que estaria lesando a autonomia dos sistemas educacionais especialmente no que diz respeito ao contexto, ou seja, ao que é local.

A BNCC aprovada pelo CNE, na última edição, nos passa uma visão orientadora de que, bem como descrito no documento, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASILj, 2018, p. 11). O documento traz marcos legais que o embasam, assim como fundamentos pedagógicos e um item específico para a implementação da BNCC chamado “pacto interfederativo”, mas em nenhum momento faz referência à educação especial ou traz algum tópico que esclareça as propostas a esta demanda.

Na sequência, alguns aspectos das DCNs são apresentados; outro texto da política essencial a este estudo.

4.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - DCN

Encontramos nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica (BRASIL(e), 2013) algumas afirmações relevantes que, conforme o próprio documento destaca, é resultado do trabalho do CNE – Conselho Nacional de Educação, embora este esteja sendo complementado, modificado e discutido continuamente através de outros textos da política nos últimos anos.

As DCNs, conforme (BRASIL, 2018e, p. 4) consideram que uma Educação Básica de qualidade se configura como direito fundamental ao exercício da cidadania, garantindo assim nossos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Além disso, fica claro neste documento que “A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais entendemos como etapas da Educação Básica a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, porém nas Novas DCNs foi dada especial atenção às modalidades de ensino como: Educação no Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, em situação de Privação de liberdade e para Educação Técnica de Nível Médio. Em nossa pesquisa nos deteremos às Diretrizes para Educação Básica, às Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional na Educação Básica e à modalidade Educação Especial.

Conforme consta na Resolução CNE/CEB 02/98, as Diretrizes são definidas como “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras [...] na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. As DCN (BRASIL,2018(e), p. 9) para Educação Básica “visam estabelecer bases comuns nacionais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio [...] os sistemas federal, estadual, distrital e municipal [...] formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas [...]”.

Conforme consta nesse mesmo documento, as DCNs para Educação Básica têm por objetivos:

I- sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica e comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II- estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III- orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais –docentes técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2018e, p. 7-8).

É relevante trazer aqui algumas ideias-chave destacadas no documento das DCNs (BRASIL, 2018e, p. 9) que constituíram e constituem assunto nas comissões do MEC sobre Currículo em Movimento, dentre as quais destacamos os itens: IV que se refere à indissociabilidade dos conceitos de cuidar e educar nas três etapas e modalidades da Educação Básica, V- que dispõe sobre o debate da política curricular que orienta a Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado, VI- referente ao acesso, permanência e sucesso escolar e item IX- que dispõe sobre a formação e valorização dos profissionais da educação.

Uma importante consideração contida no documento (BRASIL, 2018e, p. 14) esclarece-nos muito sobre educação direito de todos, pois afirma que essa “não é viabilizada por decreto, resolução, portaria, ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades [...] parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade é conquista [...] da sociedade brasileira, manifestada por movimentos sociais [...]”. Há ainda indicação na p.15, de que para melhoria do desempenho das escolas devem estar associadas políticas de formação de profissionais, parâmetros de qualidade do MEC, normas Estaduais, Distritais, Federais e Municipais; ou seja, em uma ação de todos os sujeitos. Sendo assim as:

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos, e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2018e, p. 15).

Consideramos oportuno acrescentar aqui, a afirmação de Arroyo (1999, p. 151), trazida nas DCN (BRASIL, 2018e, p. 16) em que o autor esclarece que “não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los”. Fica claro que para ele é necessária a formação dos educadores, pois afinal serão eles que deverão realizar a implementação das Diretrizes. Assim, entendemos que seja necessária essa formação em todo e qualquer movimento de construção de normativas no campo da educação; ou seja, os profissionais da educação precisam estar diretamente envolvidos nesses processos, pois sua prática é amplamente influenciada por elas.

Entendendo estes pontos-chave da DCN Educação Básica, observamos a seguir alguns dados referentes à DCN para Educação Especial, que vem ao encontro de nossa pesquisa, documento de que consideramos poder extrair valiosas contribuições.

Dentre as modalidades da Educação Básica apresentadas nesta normativa destacamos a Educação Especial que deve estar presente em todas as etapas e inclusive nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Além da garantia à matrícula e atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação devem ser garantidas:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência; II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2018e, p. 44).

É relevante destacar que os atendimentos em AEE existem para que se possa atender estudantes em suas necessidades e habilidades, mas este atendimento “não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no

contraturno da escolarização em salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2018e, p. 44).

Dentre outras questões apresentadas neste documento como sobre o projeto político pedagógico e regimento escolar - em que pensa a escola como espaço democrático e autônomo; sobre a avaliação educacional - vista sob três dimensões, a da aprendizagem que prevê “promoção, aceleração de estudos e classificação”; as avaliações institucionais que podem ser internas e externas e as avaliações de redes; sobre gestão democrática e organização da escola onde se destaca a ideia muito forte de uma educação para humanizar e outro ponto trazido é o da formação inicial e continuada do professor sobre sua valorização e exigências para sua formação enquanto profissional da educação, devendo pois, dominar:

I- conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2018e, p. 60).

A partir desse levantamento é possível ter uma breve visão do que está disposto na DCN, de 2013; inclusive no que se refere à formação de professores e inclusão escolar, temáticas centrais de nossa pesquisa. Observamos ainda que este documento está relacionado a muitos outros, como a LDB - Lei de Diretrizes e Bases e alguns Decretos e Resoluções, especialmente quando se trata da Educação Especial, na perspectiva da inclusão.

4.5.1 Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional na Educação Básica, modalidade Educação Especial

Conforme especificado no DCN (BRASIL, 2018e, p. 279), em 2008, foi lançada uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão surge para “orientar os sistemas educacionais à organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de

ensino”. É interessante trazer a concepção de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva expressa nesse documento, que:

[...] busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa concepção orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (BRASIL, 2018e, p. 279).

Consta ainda na DCN (BRASIL, 2018, p. 280) que o Decreto 6.571/2008 estabelece em seu inciso 1º, que o AEE - Atendimento Educacional Especializado é “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. E em seu inciso 2º declara-se que o AEE “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”.

É interessante ressaltar que essas Diretrizes Operacionais na concepção de AEE, conforme especificado nas DCN (BRASIL, 2018e, p. 281) não devem ser entendidas como substitutivas à escolarização em classe regular. Além disso, nessa mesma normativa encontramos a Resolução 04/2009, que define algumas prioridades relacionadas ao AEE, dentre as quais destacamos:

As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE. A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino. As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado. As atribuições do professor que realiza o AEE. A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE. (BRASIL, 2018e, p. 281).

Acrescentamos aqui os Artigos 3º, 4º e 5º, pois nos trazem um panorama bastante objetivo do que prevê esta DCN para a Educação Especial e AEEs.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Art. 5º O AEE é 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(...). (BRASIL, 2018e, p. 282-283).

Após este panorama sobre o que dispõem as DCNs para Educação Básica e para a Educação Especial, conseguimos entender melhor as propostas previstas nesta normativa. Vejamos na sequência duas normativas muito relevantes à nossa pesquisa, que fazem referência à formação de professores, a Resolução CNE/CP 02/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada e o Parece 02/2015 Formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica.

4.6 Resolução 02/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Esta normativa, homologada em 01 de julho de 2015, apresenta as diretrizes para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, em nível superior.

Inicialmente o documento apresenta algumas considerações referentes à formação de profissionais da educação, dentre eles os professores, das quais destacamos sucintamente as seguintes ideias-chave apontadas na Resolução, dentre as quais destacamos:

[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério da educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades [...] em especial, a educação inscrita na sociedade; [...] a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional [...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público, a garantia de um padrão de qualidade, a valorização das experiências extraescolares, a vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas sociais[...]. (BRASIL, 2018f, p. 1).

São destacados ainda os papéis das Instituições educacionais e referencia-se a articulação Escola + Universidade através do incentivo à formação inicial e continuada

[...]as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação[...] a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada, em nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; [...] articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; [...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação [...]. (BRASIL, 2018f, p. 1).

Este documento destaca questões de organização dos currículos e aponta a valorização da profissão docente através de inúmeras garantias que contribuem para a construção da identidade tanto docente quanto discente, normatizando:

[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando [...] os projetos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/ e na escola [...] a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho. [...] trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistêmico e integrado. (BRASIL, 2018f, p. 1- 2).

São elencados, nos itens “a ao f”, nesta Resolução (BRASIL, 2018f, p. 2) alguns princípios à formação inicial e continuada, que consideramos necessário salientar, sendo eles: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”.

A Resolução 02/2015 está organizada em oito capítulos, sendo eles: Capítulo I Das Disposições Gerais que resolve sobre os Artigos 1 ao 4; Capítulo II Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional nos Artigos 5 e 6; Capítulo III Do (a) Egresso da Formação Inicial e Continuada dispostos, nos Artigos 7 e 8; Capítulo IV Da Formação inicial do Magistério da Educação Básica em nível Superior dos Artigos 9 ao 12; Capítulo V Da Formação inicial do Magistério da Educação Básica em nível Superior: estrutura e currículo apresentado nos Artigos 13, 14 e 15; Capítulo VI Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério contemplada nos Artigos 16 e 17; o Capítulo VII Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização, está disposto dos Artigos 18 ao 21 e o Capítulo VIII Das Disposições Transitórias apresenta os Artigos 22 ao 25.

Destacamos a seguir os Artigos do Capítulo I (BRASIL, 2018f, p. 2 -5), que contribuem diretamente em nossas análises, pois perpassam nossa pesquisa na tríade temática “formação, inclusão e inovação”.

O Art. 1 que se refere à instituição das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior; bem como declara que as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino deverão promover a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério, e esclarece-se que as instituições de ensino Superior devem conceber a

formação inicial e continuada em atendimento às políticas públicas e destaca que dentre outros documentos os PPCs – Projetos Pedagógicos de Curso devem expressar “política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.” Além disso, no inciso 3º destaca-se a necessidade de atendimento às políticas públicas de educação por parte dos centros de formação, devendo estes além de atender à estas DCN e ao SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, promover a “organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPC)”.

No Art. 2º está disposto que esta DCN além de se direcionar à formação nas três etapas da Educação Básica, destina-se a atender às modalidades “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola”.

Neste mesmo artigo, na Resolução 02/2015, há uma conceituação bastante relevante que desenha a docência como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018f, p. 3).

O Art. 3 da Resolução 02 (BRASIL, 2018f, p. 4) esclarece que a formação inicial e continuada se destina a preparar e desenvolver profissionais para funções do magistério na educação básica. Neste mesmo artigo, há referência à definições sobre educação, educação contextualizada, processo de formação docente inicial e continuada para educação básica e sobre os profissionais do magistério.

Além de trazer onze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, esclarecer que deve haver um projeto de apoio à formação docente através da articulação educação superior e educação básica. Vejamos alguns princípios:

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; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; 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 [...]. (BRASIL, 2018f, p. 4-5).

A partir do item VI, faz-se novamente referência ao papel das instituições de educação como garantia de formação de professores, como podemos ver:

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; 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; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; 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, 2018f, p. 4-5).

No Art. 5º a educação é entendida como processo emancipatório. Artigo este que faz referência à construção do conhecimento para aperfeiçoamento da prática educativa, à dinâmica pedagógica no exercício profissional, ao uso de TICs- Tecnologias de Informação e Comunicação, aos

espaços para reflexão crítica, à educação inclusiva e ao respeito às diferenças e à diversidade.

O Art. 7º ressalta as informações e habilidades dos egressos embasados pela pluralidade, conhecimentos teóricos, práticos e em princípios de “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”.

No Art. 12º há a informação de que os cursos de formação inicial; constituem-se de núcleos: de estudos de formação geral; de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação e de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Em seu Art. 13, há referência à organização dos cursos de formação, em áreas especializadas, componentes curriculares ou por campos de conhecimento e/ou interdisciplinar.

Outro Capítulo que nos interessa muito se refere ao Cap. VI, pois dispõe sobre a Formação Continuada dos profissionais do Magistério e tem em seu Art. 16 a explicação de que formação continuada:

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2018f, p. 13).

No Art. 17, destacamos da Resolução 02/2015 (BRASIL f, 2018, p. 14) há referência à uma formação continuada que leva em conta, atividades formativas, cursos de atualização, cursos de aperfeiçoamento, cursos de extensão, cursos de especialização *lato sensu*, cursos de mestrado acadêmico e profissional e curso de doutorado, dentre eles dedicaremos atenção aos itens I e VI que aparecerão nas análises posteriores.

No Capítulo VII, são tratadas questões sobre a valorização dos profissionais do Magistério, e da “dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada”, e segundo o que dispõe o:

Art. 18 Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, sendo o PD, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2018f, p. 14-15).

No Artigo 19, destacamos como meio de valorização, dentre outros itens, a:

[...] oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2018f, p. 16).

Após entender objetivamente pontos sobre a formação de profissionais do magistério, apresentadas na Resolução 02/2015, acrescentaremos a seguir algumas questões fundamentais do Parecer 02/2015, igualmente relevantes em nossos estudos.

4.7 Parecer 02/2015 – Formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica

Neste parecer entendemos que há por aí muitas visões sobre formação de professores e crescem cada vez mais as discussões sobre o “repertório de conhecimento” desses profissionais.

No Parecer 02/2015 (BRASIL, 2018g, p. 4-5) há destaque para algumas palavras geradoras “formação, escola, ensino-aprendizagem, autonomia, direito e qualidade à educação, infraestrutura, política, tecnologias, base comum nacional(...)” e fica claro que esta “geração de linguagem, debatida sistematicamente, pode gerar, por sua vez, um campo de sentidos novo e inovador para a política de formação [...]”.

O documento Parecer 02/2015, (BRASIL, 2018g, p. 8) afirma que a formação dos profissionais do magistério deve ter outra perspectiva, pois

deve ser “tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio”, sendo necessária uma base comum nacional e um projeto institucional.

Percebemos, ainda, neste documento Parecer 02/2015, (BRASIL, 2018g, p. 9) destaque às DCNs, por entender-se que a partir delas abriu-se espaço para movimentos nas políticas da Educação Básica com olhar à “diversidade, direitos humanos e inclusão”, o que definitivamente contribuiu para o “direito universal, espaço de construção identitária dos sujeitos, respeitando e valorizando as diferenças, onde liberdade e pluralidade tornam-se exigências do projeto formativo e educacional”.

Este Parecer traz alguns itens referentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, conforme o PNE-Plano Nacional de Educação 2014-2024:

1) a Rede é formada pelas IES, públicas e comunitárias, sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF que aderirem à Rede; 2) a Rede será coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, que terá como finalidade formular, coordenar e avaliar as ações e programas do Ministério da Educação – MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; 3) a Rede deverá atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; 4) a Rede, em consonância com os planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, terá apoio financeiro do MEC para as despesas decorrentes das iniciativas propostas, bem como concessão e pagamento de bolsas a participantes dos programas, cursos e ações desta; 5) a IES ou IF que aderir à Rede deverá instituir um Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto na Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. (BRASIL, 2018g, p. 10).

Neste documento são ressaltadas algumas Metas do PNE 2014-2024, que estão diretamente relacionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, dando ênfase às Metas 15, 16, 17 e 18, que se referem respectivamente à: garantia da formação dos profissionais da educação básica em nível superior; 50% em nível de pós-graduação garantindo formação continuada; valorização dos profissionais da educação

da rede pública e assegurar plano de carreira aos profissionais da educação básica e superior pública, inclusive com a garantia do piso salarial profissional.

Encontramos ainda neste Parecer alguns princípios para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, anteriormente descritos, na Resolução 02/2015. Ressaltamos que no final de 2019 foram homologadas novas Resoluções (Resolução CNE/CP Nº 01 E Resolução CNE/CP nº 02 ambas de 2019, além do Parecer/2019 que se normatiza pela Portaria nº 2.167 que atualizam a Resolução 02/2015 e o Parecer 02/2015), documentos analisados em nossa pesquisa. Aproveitamos para deixar claro que esses novos textos da política serão nossos temas em estudos futuros.

Vejamos a seguir, o ordenamento insitucional selecionado. Trazemos na sequência a descrição de cinco PPCs de Mestrados em Ensino e Educação da UNIPAMPA.

4.8 Projeto Pedagógico de Curso - PPC - Mestrados em Ensino e Educação – UNIPAMPA/RS

A fim de nos apropriar um pouco dos Projetos, Planos e estruturas vigentes dentro da universidade que investigaremos, faz-se necessário trazer aqui alguns esclarecimentos sobre (PDI) Plano de Desenvolvimento Institucional e trazer alguns dados dos cursos de Pós-graduação observados em nossa pesquisa. O PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)⁷ da UNIPAMPA traça o perfil institucional da universidade, apresenta Projeto Pedagógico, a implementação institucional e organização acadêmica, incluindo dados sobre o corpo docente, discente, técnico-administrativo, organização administrativa, infraestrutura física e instalações acadêmicas. Inclusive o documento traz proposta de atendimento à pessoa com deficiência e aspectos orçamentários da instituição. Além disso, apresenta

⁷Foi analisado o PDI (2014-2018), sendo que, atualmente, há o PDI (2019-2023).

um planejamento estratégico que objetiva planejar a consolidação e expansão da universidade para seus 5 anos de vigência.

Os cinco cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino e Educação que analisamos nesta pesquisa estão localizados em três campi: o de Bagé, o de Jaguarão e o de Uruguaiana.

Optamos por cursos de Mestrado por ser uma etapa de formação continuada que consta como Meta 16 do PNE - Plano Nacional de Educação onde se planeja que 50% dos professores de Educação Básica possam ter a formação de pós-graduação. Porém, conforme Observatório PNE (BRASIL (a), 2018), apenas 34,6% dos professores de Educação Básica possuem Pós-graduação.

A formação continuada em nível de Mestrado ainda configura um grande sonho e objetivo de muitos docentes. Além disso, os cursos selecionados apresentarão abordagem no Ensino ou Educação, o que muito nos interessa trazer para discussões, uma vez que se trata de pesquisa vinculada ao Mestrado em Ensino.

Consideramos interessante apresentar a diferença entre Mestrado profissional e acadêmico, e para tal intenção encontramos no CAPES (Portaria 80/1998, p. 1) dá uma breve definição que indica que o Mestrado Acadêmico prepara o pesquisador por dar continuidade às investigações em um doutorado; enquanto isso, no Mestrado Profissional, o pesquisador deve imergir na pesquisa, conhecer, mas sem a necessidade de continuá-la. O que importa é que ele “(1) conheça por experiência própria o que é pesquisar; (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse sua profissão; (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional.”; ou seja, objetivamente exige intervenção no campo de sua pesquisa.

Atualmente a UNIPAMPA oferece 20 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado, distribuídos pelos 10 campi, sendo eles: Mestrado em Administração; Mestrado em Bioquímica; Mestrado em Ciência Animal; Mestrado em Ciências Biológicas; Mestrado em Ciências Farmacêuticas; Mestrado em Ciências Fisiológicas; Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais; Mestrado em Comunicação e Indústria Criativa; Mestrado em Educação; Mestrado em Educação em Ciências: Química da

Vida e Saúde; Mestrado em Engenharia de Software; Mestrado em Engenharia Elétrica; Mestrado em Engenharias; Mestrado em Ensino; Mestrado Profissional em Ensino de Ciências; Mestrado Profissional em Ensino de Línguas; Mestrado em Políticas Públicas; Mestrado em Tecnologia Mineral; Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional e Mestrado em Computação Aplicada.

Pesquisando sobre os cinco Projetos Pedagógicos dos Cursos selecionados para este nosso estudo, observamos especialmente a estrutura curricular, regimento, objetivos, alguns projetos e grupos de pesquisa desenvolvidos em cada cursos.

Nos Apêndices A e E estão selecionados os tópicos relevantes presentes na proposta institucional e que relacionamos às temáticas de nossa pesquisa: formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica. A seguir, apresentamos aspectos gerais de cada curso de Mestrado.

4.8.1 Mestrado em Educação – UNIPAMPA Campus Jaguarão/ PPGEduc

O Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc tem como objetivo geral qualificar as práticas de professores que atuam na escola, na gestão de unidades escolares e na gestão da educação, ampliando e aprofundando fundamentos teórico-metodológicos em favor da criação e/ou revisão do planejamento e implementação das estratégias de ação e qualificação para atuação no contexto da Educação Básica.

Dentre os objetivos específicos, destacamos o compromisso em “formar profissionais altamente capacitados para a identificação das potencialidades e necessidades oriundas do seu âmbito de trabalho, com recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a produção de novas estratégias e ações”.

A Estrutura Curricular contempla Disciplinas Obrigatórias, Optativas e Seminários de Orientação. As Obrigatórias da Linha 1 são: Epistemologia das Ciências Humanas e da Educação; Legislação e Políticas Públicas em Educação; Métodos de Investigação na Gestão das Práticas Docentes;

Laboratório de Planejamento da Prática Docente I (Seminário de Socialização); Laboratório de Planejamento da Prática Docente II (Seminário de Socialização); e da Linha 2 são: Métodos de Investigação na Gestão da Educação; Laboratório de Planejamento da Prática em Gestão I (Seminário de Socialização); Laboratório de Planejamento da Prática em Gestão I (Seminário de Socialização).

Como Optativas devem ser cursadas no mínimo 3 componentes, dentre as opções: Educação, Cidadania e Sustentabilidade; Currículo e Diversidade Cultural; Princípios e Organização da Gestão Escolar; Teorias do Ensino e da aprendizagem; Metodologia de Projetos e intervenção pedagógica; Interações escola, comunidade e instituições; Educação, Trabalho e Sociabilidade; Políticas de Desenvolvimento local; Metodologias Participativas de Avaliação e Intervenção, População, Estado e Programas Sociais; Movimentos Sociais, Comunidade e Ação Coletiva; e Governança de Processos Sociais e Educacionais.

Além dos Seminários de Orientação, conforme indicado, os alunos devem estar regularmente matriculados nas componentes de orientação de cada semestre, na turma de seus orientadores, sendo elas: Seminário de Orientação I; Seminário de Orientação II; Seminário de Orientação III e Seminário de Orientação IV.

O Regimento do PPGEdU está organizado em nove capítulos, sendo eles: Capítulo I –Dos Objetivos do Programa (Art.1º ao 5º); Capítulo II- Da Organização Acadêmico-Administrativa (Art. 6º ao 13º); Capítulo II- Dos Docentes (Art. 14º ao 22º); Capítulo IV- Dos Discentes,do Processo seletivo e da Matrícula (Art. 23º a 29º); Capítulo V- Do Regimento Didático (Art. 30º a 36º); Capítulo VI-Das Bancas Examinadoras (Art. 37º e 38º); Capítulo VII – Dos Diplomas (Art. 39º e 40º); Capítulo VIII- Da Orientação (Art.42º a 45º); Capítulo IX- Das Disposições Transitórias (Art. 46º e 47º).

Destacamos para nossa Análise o Artigo 1º onde há especificação de que o PPGEdU⁸:

⁸Todos os Programas de Pós-graduação de Mestrados em Ensino e Educação aqui pesquisados estão disponíveis no site principal da UNIPAMPA, portanto, optamos por utilizar a referência UNIPAMPA, 2018 para todos eles.

[...] visa qualificar a ação de profissionais da educação para a criação e a implementação de ações e práticas transformadoras. [...] Objetiva-se formar profissionais instrumentalizados à identificação das potencialidades e às necessidades oriundas do mundo do trabalho. Pretende-se, também, articular produtivamente conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, o “saber” e o “saber fazer” contextualizados às realidades locais potencializados através da análise crítica e da rigorosidade metodológica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

No Art. 3º também há referência à qualificação da carreira de profissionais da educação. Art. 4º, itens I e II no que se refere aos Princípios e fins do Curso; Art. 8º e Art. 10º que esclarece sobre a composição e competência da Comissão Coordenadora do Curso, inclusive sobre a organização do Currículo e menção à adaptação curricular. Também poderemos analisar os Artigos: Art. 30, 31, 35, 39 e 45.

O Art. 39, encontramos requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação; porém, trata este de ressaltar critérios mais administrativos do que pedagógicos, como os passos que deverão ser seguidos partindo da homologação pela Comissão do Programa, proficiência em línguas estrangeiras, número de créditos exigidos, aprovação no relatório final, entrega de material impresso e digital, o que nos parecem questões burocráticas, que retomaremos em nossa Matriz Analítica.

Podemos destacar ainda que este o PPGEdU conta com 17 Projetos de Pesquisa, mais afinados à nossa pesquisa, pois demonstram a linha de pensamento, pesquisa e reflexões que atualmente se faz no curso em questão, sendo eles: “As Políticas Públicas de Formação de Professores em impressos pedagógicos. O caso da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul e os Boletins do Centro de Pesquisa e Orientação Educacional – CPOE/RS (SEDUC)”; e “Educação, História e Políticas na região de abrangência da Universidade Federal do Pampa”, “Gestão da aprendizagem em educação inclusiva: foco na defectologia de Vygotski; “Intervenções e produtos pedagógicos: Ensino de Espanhol para crianças, possibilidades e proposições.”.; “Formação docente para a Cibercultura: análise dos currículos dos cursos de licenciatura da Unipampa”. “Reconfigurações na educação: Movimentos nas políticas governamentais e nas instituições brasileiras; “Qualidade da educação superior em tempos de democratização,

as estratégias orientadas para a melhoria da qualidade da educação superior”. “Educação, práticas, gestão e diretrizes”.

Além dos Projetos o PPGEduc tem 06 Grupos de Pesquisa, sendo que dentre eles, os relacionados a nossa pesquisa são: “Educação inclusiva e defectologia de Vygotski”; “GEEHN- Grupos de estudos em Educação, História e Narrativas”; “GEPPAGE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Política, Avaliação e Gestão de Educação”.

4.8.2 Mestrado em Ensino - UNIPAMPA Campus Bagé/ PPGMAE

Intitulado de Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGMAE surge inicialmente para atender as demandas de formação inicial e continuada de professores no município e região do Campus Bagé, com o propósito de articular questões de educação, ensino e processos de aprendizagem. Com base nisso, ações e projetos foram desenvolvidos pelos docentes através de macro políticas educacionais e micropolíticas institucionais.

Além dessas questões históricas de constituição do curso faz-se importante destacar que os docentes pertencentes ao curso estão diretamente envolvidos em projetos de pesquisa, ensino e extensão como PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PEIF- Programa Intercultural de Fronteira e PNEM- Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio que se direcionam à formação inicial e continuada.

[...] a proposta do MAE busca contribuir com a formação acadêmico-profissional, com a pesquisa científica e com práticas pedagógicas investigativas, que qualifica e consolida a formação *stricto sensu*, [...] oportunizar um viés voltado à formação de pesquisadores na área do ensino. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

O curso PPGMAE classifica-se na área de concentração do Ensino, sendo organizado em duas linhas de pesquisa: Ciências exatas e ambientais e Ciências Humanas e Linguagens, É interessante destacar que o programa direciona-se à profissionais que ocupem espaços educativos formais, não

formais e informais “professores da Educação Básica ou Superior (Licenciado ou Bacharéis) ou educadores/as que atuem em interface com o ensino em projetos e ações sociais, comunitárias ou órgãos governamentais e não governamentais” de diferentes áreas.

A Estrutura Curricular está organizada em Componentes Obrigatórios, Eletivas da Linha 1 e Linha 2 e Eixo Integrador.

Podemos destacar aqui que o Eixo Integrador confere diferencial ao PPGMAE por promover a integração de saberes de campos epistemológicos das diferentes linhas de pesquisa e permite aos profissionais transitar em áreas distintas de sua formação inicial. Além disso, fica claro o objetivo principal do Curso que é promover a inter-relação entre saberes desenvolvidos na formação continuada.

Os discentes do PPGMAE devem cumprir 24 créditos, sendo 12 componentes curriculares obrigatórios, 04 componentes curriculares do eixo integrador e 08 créditos entre as duas linhas, ou seja, das componentes curriculares eletivas.

Dentre os componentes obrigatórios estão: Seminário I: Discussão crítica da produção científica em ensino; Seminário II: Metodologia da Pesquisa e Produção Científica em Ensino; e Epistemologia da Educação suas implicações no Ensino. Dentro do Eixo Integrador encontramos as componentes de: Educação Estético-Ambiental como Proposta Pedagógica; Currículo, Interdisciplinaridade no Ensino; Produção, Avaliação e Utilização de Material Didático Digital.

Como componentes eletivas da Linha 1, temos as componentes: Tópicos de Nanotecnologia para o Ensino Médio, Experimentação no Ensino de Ciências; Métodos Computacionais para o ensino; Estudos CTS e abordagem no Ensino de Ciências; e A Terra em que vivemos e o Céu. Na Linha 2, temos: Processos de Ensino-aprendizagem na Perspectiva da Educação Inclusiva; Interação em Contextos de Ensino-Aprendizagem; Filosofia da Diferença, Multiculturalismo e Ensino; Articulações entre Educação Formal e Não Formal; História da Formação Docente no Brasil; e Política Linguística.

Com relação ao Regimento do PPGMAE observamos que o mesmo está estruturado da seguinte forma: Capítulo I- Dos Objetivos e Prazos

(Art.1º ao Art. 5º), Capítulo II – Da Estrutura Acadêmico- Administrativa (Art. 6º ao Art. 15), Capítulo III – Do Corpo Discente e do Processo Seletivo (Art. 16 ao Art. 19), Capítulo IV – Do Regime Didático (Art. 20 ao Art. 29), Capítulo V – Das Bancas Examinadoras (Art. 30º), Capítulo VI – Dos Títulos (Art.31 ao Art. 33), Capítulo VII – Do Corpo Docente (Art. 34 ao Art. 41), Capítulo VIII – Das Licenças e Afastamentos Acadêmicos (Art. 42 ao Art. 62), Capítulo IX – Das Disposições Gerais e Transitórias (Art. 63 ao Art. 67).

Para nosso Estudo, estamos atentos mais diretamente ao Artigo 1º em que o PPGMAE:

[...] visa qualificar a formação de profissionais que atuem no ensino e estejam comprometidos com a produção e a socialização de conhecimentos e tecnologias que contribuam para a construção de currículos escolares, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, e em diferentes tempos, espaços, grupos que articulem práticas pedagógicas e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à educação inclusiva e multicultural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

Poderemos acrescentar em nossas análises também outros Artigos como Art. 4º que se refere a atividades multicampi com suporte tecnológico; Art. 11 que dispõe sobre as competências da Comissão Coordenadora do PPGMAE, especialmente nos itens I, que se refere ao funcionamento do curso nos âmbitos didático, científico e administrativo; item V que diz respeito à proposição de outras atividades de formação acadêmicas; e o item XV deste mesmo artigo dispõe sobre a proposta de ações de desenvolvimento do Programa.

Também consideramos relevante o Parágrafo único do Art. 20 que se refere às formas de ministrar disciplinas na Pós-Graduação, no Art. 28º encontramos dados importantes sobre os estágios de docência, obrigatórios aos discentes bolsistas de (CAPES/CNPq), principalmente no inciso 2º que se refere às atividades a serem desempenhadas. Podemos acrescentar ainda o Parágrafo Único do Art. 38 no que diz respeito aos Docentes Colaboradores e suas contribuições com produções ao PPGMAE, o que contribui em nossas análises sobre formação docente amplamente, não apenas atendidos os discentes dos cursos, mas também os docentes. Ainda no Art. 39, inciso 2º há a afirmação de que todos os professores ou

pesquisadores passarão por avaliação de desempenho. O Art. 45 também é pertinente à nossa pesquisa uma vez que se refere aos afastamentos acadêmicos para realização de estudos, o que contribui diretamente à proposta de observar incentivo às formações docentes.

4.8.3 Mestrado em Ensino de Ciências – UNIPAMPA Campus Bagé - PPGEC

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) tem como área de concentração o “Ensino de Ciências” e iniciou suas atividades em 2012, tendo como campo de atuação escolas de Educação Básica da região que se encontram fragilizadas em âmbito socioeconômico e educacional, evidenciado através dos indicadores IDS e IDEB das escolas.

O objetivo geral do Programa direciona-se à qualificação profissional de professores que atuam preferencialmente na Educação Básica, nas áreas de Física, Química e Ciências da Natureza.

Além disso, propõe objetivos específicos nas dimensões da formação e da prática profissional, que visam essencialmente oportunizar “o incremento da capacidade de inovação de professores para o planejamento e a avaliação de propostas pedagógicas inovadoras [...] promovendo o “desenvolvimento de competências no uso técnico-pedagógico de tecnologias contemporâneas [...]” além de proporcionar “práticas experimentais e computacionais”, “estágios profissionais” e “intercâmbios”.

Na apresentação do Curso, encontramos o perfil do egresso em que:

Pretende-se que o egresso formado pelo Programa mobilize capacidades e competências da formação e da prática profissional para ações inovadoras nas formas de ensinar, e no uso e desenvolvimento de recursos, com potencialidades de reconfigurar o ambiente educacional, envolvendo professor, a escola e os educandos na compreensão e na transformação da realidade onde vivem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

A proposta curricular do PPGEC organiza-se em torno da formação e prática profissional, além disso possui duas Linhas de Pesquisa, sendo elas:

“Novas Tecnologias no Ensino de Ciências” que destina-se ao uso de tecnologias digitais com enfoque didático pedagógico reflexivo e outra Linha refere-se às “Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências que objetiva a compreensão de fundamentos epistêmicos e multidisciplinares na relação de ensino e aprendizagem de ciências.

O Programa possui em sua estrutura curricular como componentes obrigatórios: Aprendizagem em Ciências; Pesquisa em Ensino de Ciências; Fundamentos Teóricos e Metodológicos; Seminários Especiais I; Estágio de Docência Orientada. E como componentes eletivos: Avaliação e Processo Ensino-Aprendizagem em Ciências; Abordagens Interdisciplinares no Ensino de Ciências e Matemática; A Terra em que Vivemos; CTS e Práticas de Ensino em Ciências; Divulgação e Popularização da Ciência em Espaços Formais e Não-Formais de Educação; Epistemologia da Ciência; Educação em Astronomia; Educação Inclusiva I; Educação Inclusiva II; Fontes de Energia; Física Básica; História da Ciência na Sala de Aula; Laboratório de Física.

Com relação ao Regimento do PPGEC, observamos que está organizado em oito capítulos, Capítulo I- Dos Objetivos (Art. 1), Capítulo II – Dos Docentes (Art. 2 ao Art.9), Capítulo III- Da Organização Acadêmico-administrativa (Art. 10 ao Art. 18), Capítulo IV – Do Processo Seletivo (Art. 19 ao Art. 21), Capítulo V- Do Regime Didático (Art. 22 ao Art.31), Capítulo VI- Da Avaliação (Art. 32 ao Art. 35), Capítulo VII- Do Diploma (Art. 36 ao Art. 38) e Capítulo VIII- Das Disposições Gerais (Art. 39 e Art. 40).

Frente a esta estrutura, entendemos que os artigos afinados às temáticas de nossa pesquisa, são:

Art.1 Atuar na melhoria do Ensino de Ciências em termos de revisar e aprofundar conteúdos básicos formativos e discutir processos inovadores de processo inovadores de ensino e aprendizagem nas áreas de Ciências. Destina-se preferencialmente a docentes da educação básica em exercício profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

O Art. 15, que apresenta as competências da Comissão Coordenadora do Curso, especialmente o item III refere-se aos Planos de estudo e pesquisa dos pós-graduandos, o item VIII que diz respeito aos

componentes curriculares e atividades de formação acadêmica e o item XVI que se destina a propor ações relacionadas ao ensino de pós-graduação.

Outros Artigos relacionados à nossa pesquisa são o Art.23, que se refere às exigências para a obtenção do grau de Mestre; o Art. 24, que esclarece sobre a integralização dos estudos; e denota uma clara atenção à formação docente, pois indica que “serão atribuídos dois créditos por atividade didática orientada (Estágio de Docência Orientada), objetivando a formação docente para o ensino de ciências.”; e o Art. 27, expressa que as atividades complementares no ensino de ciências são consideradas.

Destacamos ainda que os Projetos de Pesquisa encontrados no PPGEC datam de 2015 e 2016, não estando mais em vigência, tendo sido eles intitulados “Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), que teve vigência de 2013 a 2016” e o Projeto “Desenvolvimento de um Sistema de Aquisição Automática de Dados, utilizando Redes de Sensores Digitais para o Ensino de Ciências”, que teve vigência de 2013 a 2015.

4.8.4 Mestrado em Ensino de Línguas – UNIPAMPA Campus Bagé - PPCEL

O Curso de Mestrado em Ensino de Línguas- MPEL ou PPCEL está classificado na área de concentração “Linguagem e Docência” considerando a Linguagem como “recurso primordial para a apropriação dos saberes legitimados e para a reelaboração dos mesmos na inovação e produção de novos conhecimentos”. Além disso, o Programa tem como compromisso descrever e intervir nas realidades linguísticas e educacionais onde seus estudantes estão inseridos.

O Programa apresenta como Linhas de Pesquisa: “Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos” e “Leitura e escrita nas práticas escolares”.

A Matriz Curricular do PPCEL está estruturada em componentes Obrigatórios (15 créditos cada), Eletivos (15 créditos cada) e Estágio de Docência. Os componentes obrigatórios são: Teoria e Prática no Ensino de Línguas; Seminários de Ensino e Pesquisa; e os Componentes Eletivos são: Interculturalidade, linguagem e educação; Políticas linguísticas e

educacionais; Teorias Discursivas e Ensino; Metodologias para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil; Educação linguística; Metodologias para o ensino/aprendizagem de línguas adicionais no Brasil; Linguagem e Sociedade; Literatura e Ensino de Línguas; Tópicos em Cognição; Cognição aplicada aos processos de ensino e de aprendizagem; Leituras e Práticas Orientadas I; e Leituras e Práticas Orientadas II.

O Curso tem alguns acordos de Cooperação e Intercâmbio firmados com: Tampere University of Applied Sciences- TAMK Finlândia; The University of Nottingham-Reino Unido; Universidad de La República – Uruguai, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

O PPGEL possui em sua infraestrutura vários Laboratórios: de Informática, de Ensino de Línguas, Prática de Ensino, de Som e Imagem, de desenvolvimento de projetos, de produção de material didático, Interdisciplinar da Pós-graduação, de Formação Docente e de TICs aplicadas ao ensino de línguas.

O Programa desenvolve ainda Projetos de Pesquisa e Grupos de Pesquisa, dentre os quais consideramos mais afinados a nossa pesquisa: Projeto “Fronteira(s), discursos, saberes e práticas; “Interação e Contextos digitais; “Análise dos significados e impactos da inovação no ensino de línguas”; “O ensino da escrita e da gramática na escola: diálogos no estágio supervisionado”. Além dos Projetos dentre os Grupos de Pesquisa relacionados à nossa pesquisa temos: FLEP –Fronteira e Linguagem no espaço Platino (UNIPAMPA) e o Grupo de Pesquisa GELC- Grupo de Estudos em Linguagem e Currículo.

O PPGEL também está envolvido com o Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem iniciado em 2009 e complementado por vários subprojetos desde então, dentre os quais destacamos: o Núcleo de Formação Continuada que consiste em “oficinas para professores de Educação Básica visando à atualização de práticas pedagógicas, o aprofundamento teórico e à troca de experiências entre os diferentes níveis de ensino”; o Núcleo de Didatização de Saberes que consiste em “oficinas para docentes e futuros docentes da Educação Básica, suporte na criação de

objetos de aprendizagem e roteiros didáticos.” e o Projeto Gêneros Literários em Ambientes Digitais que oferece “oficinas de inclusão digital, produção audiovisual e percepção crítica de gêneros literários por grupos de comunidades carentes da região”.

Além desses, há também o PET- Programa de Educação Tutorial, PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, LIFE- Programa de Apoio à Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, NULI- Núcleo de Formação do Leitor Literário, LALLI – Laboratório de Literatura e outras Linguagens, dentre outros.

O Regimento do PPGEL está organizado nos Capítulos I- Dos objetivos e caracterização (Art. 1º e Art. 2º), Capítulo II- Da Estrutura Administrativa (Art.3º ao Art. 12º), Capítulo III – Da Estrutura Acadêmica (Organização do Curso Art. 13º ao Art. 16º, Duração do Curso –Art. 17º, Defesa- prazos e condições – Art. 18º e 19º, Processo Seletivo- Art. 20º ao Art. 22º, Orientação -Art. 23º, Avaliação- Art. 24º ao Art. 27º, Desligamento – Art. 28º ao Art. 46º, Título- Art. 47º e 48º, Corpo Docente- Art. 49º ao Art. 60º e as Disposições Gerais e Transitórias- Art. 61º ao Art. 65º).

Consideramos relevante para nossas análises o Art. 1º:

O PPGEL tem como principal objetivo promover a qualificação da docência na área da linguagem e estimular práticas inovadoras e o desenvolvimento de produto pedagógico por meio do aprofundamento de estudos teóricos e da reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

Também podemos acrescentar em nossa pesquisa os Artigos: Art. 8º, que dispõe sobre o que compete à Comissão Coordenadora do PPGEL, especialmente os itens I –que se refere ao bom funcionamento do Programa em âmbito didático, científico e administrativo, V- relacionado às disciplinas e atividades de formação acadêmica oferecidas e IX- referente aos projetos de formação acadêmica de cada aluno. Também consideramos estar relacionado ao nosso estudo o Parágrafo único do Art. 13 em que “As disciplinas de pós-graduação são ministradas sob a forma de aulas teóricas, seminários, aulas práticas e estudos dirigidos”.

Além dos Artigos anteriormente destacados, estão afinados a nossos estudos os Artigos: no Art. 14, onde há a informação de que 20% da carga horária das disciplinas poderão ser realizadas à distância e no item VII, consta que as disciplinas podem ser ofertadas em período letivo regular ou especial. Outro Artigo que acrescentamos aqui é o Art. 25 que dispõe sobre o “Produto Pedagógico” como um dos requisitos para obtenção de título de Mestre, e o Artigo 34 o qual esclarece que os discentes de pós-graduação poderão requerer licenças ou afastamentos, especialmente nos itens I, II e III, IV e V, estudos, aperfeiçoamentos, participar de atividades complementares aos seus estudos. O Art. 53º também é relevante às nossas discussões, uma vez que, dispõe sobre a exigência de experiência em formação continuada por parte dos docentes do curso.

4.8.5 Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGECQVS UNIPAMPA Campus Uruguaiana.

O PPGECQVS é um programa interinstitucional de associação ampla, com docentes vinculados a Universidade Federal do Pampa, constituído por outras instituições (UFSM- Universidade Federal de Santa Maria, UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul e FURG- Fundação Universidade Federal do Rio Grande). Na UNIPAMPA a sede fica no Campus Uruguaiana.

Uma das estratégias para atingir o objetivo geral do Curso é:

[...] proporcionar formação e ambiente propícios à atividade criadora por meio de pesquisa e estudos avançados que permitam atribuir o grau de Mestre ou Doutor em Educação em Ciências para o pleno exercício de atividades de pesquisa, ensino e extensão na área de Educação em Ciências, ampliando e aprofundando os conhecimentos adquiridos na graduação e promovendo a formação de docentes-pesquisadores de elevada capacitação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

Apresentamos, a seguir, as componentes ofertadas nos semestres 2018/1 e 2018/2 e algumas modificações que observamos na oferta 2019/1 do PPGECQVS. Informamos que não há na página da matriz curricular a

especificação quanto a componentes obrigatórias ou eletivas, nem quanto ao número de créditos correspondentes a cada componente, mas encontramos no Regimento do PPGECQVS a indicação no Art. 55 de que cada crédito equivale a 15h e no Art. 57, o que esclarece que são exigidos 24 créditos: 06 são de caráter obrigatório e 18 eletivos.

A proposta apresentada em 2018/1, trazia como componentes: Metodologia Científica; Educação em Ciências: temas em debate; Formação de professores: abordagens e perspectivas; Corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais; Coorientação de iniciação científica I; Docência Orientada III; Docência Orientada I; Seminário de Grupo III; e Seminário de Grupo I. Em 2018/2: História e Filosofia da Ciência; A Contextualização e a Interdisciplinaridade como estratégia de Ensino de Ciências; Análise Quali-quantitativa no Ensino de Ciências; Seminário de Pesquisa em Educação e Saúde; Metodologias Ativas no Ensino de Ciências; Educação e Ensino de Ciências; Docência Orientada II; Docência Orientada IV; Seminário de Grupo IV; Seminário de Grupo II. A proposta para 2019/1, além de todas as componentes de 2008/1 oferta agora: Educação Ambiental; Astronomia no Ensino de Ciências; A Química da Natureza e o Ensino de Ciências; Tecnologias da Informação e Comunicação.

A Matriz Curricular encontrada para 2020 apresenta nova formatação em quadro único e contempla dentre os componentes obrigatórios: Educação em Ciências: temas em debate, Metodologia Científica e Seminário de Grupo I; e dentre as componentes optativas temos: A Contextualização e a Interdisciplinaridade como estratégia de Ensino de Ciências, A Química da Natureza e o Ensino de Ciências, Quali-quantitativa no Ensino de Ciências, Astronomia no Ensino de Ciências, Coorientação de Iniciação científica I, Corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais; Docência Orientada I; Docência Orientada II; Educação Ambiental, Educação e Ensino de Ciências, Experimentação no Ensino de Ciências, Formação de professores: abordagens e perspectivas, História e Filosofia da Ciência; Metodologias Ativas no Ensino de Ciências, Práticas de Ensino em Ecologia, desenvolvimento e sustentabilidade, Seminário de Grupo II; Seminário de Pesquisa em Educação e Saúde e Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências.

O PPGECQVS estrutura-se em quatro linhas de pesquisa: 1. Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de constituição de sujeitos; 2. Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos; 3. Educação Científica: produção científica e avaliação de produtividade em Ciência e 4. Educação Científica: as tecnologias educativas no processo de aprendizagem.

O Programa envolve Grupos de Pesquisa vinculados, dentre os quais destacamos: o (GIP-PE) – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Prática de Ensino; Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores; o (Tuna- Grupo de Pesquisa Tuna)- Gênero, Educação e Diferença e o GRUPI- Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação.

Encontramos também na página do Programa, o Regimento do PPGECQVS que está organizado em vinte capítulos, sendo o: Capítulo I- Das Disposições Gerais e dos objetivos; Capítulo II- Da Organização Administrativa, Capítulo III- Da Secretaria, Capítulo IV- Da Comissão de Bolsas, Capítulo V- Do Corpo Docente, Capítulo VI- Do Corpo Discente e Processo Seletivo, Capítulo VII- Da Matrícula, Capítulo VIII- Do Regime especial de Matrícula, Capítulo IX- Das Bolsas de Estudo, Capítulo X – Do Regime Didático Científico, Capítulo XI- Do Exame de Proficiência em Idioma Estrangeiro, Capítulo XII- Do Projeto de Pesquisa e Exames de Qualificação para Mestrado e Doutorado, Capítulo XIII- Dos Títulos Acadêmicos, Capítulo XIV – Do Projeto da Dissertação de Mestrado e da Tese de Doutorado, Capítulo XV- Da Comissão Examinadora e da Concessão do Título, Capítulo XVI- Dos Diplomas, Capítulo XVII- Do Gerenciamento dos Recursos e Bolsas, Capítulo XVIII- Das Metas, Capítulo XIX- Da Autoavaliação e Capítulo XX- Das Disposições Transitórias.

Destacamos como afinados a nossa pesquisa os Artigos: Art. 3º, que se refere ao objetivo do PPGECQVS de “promover o desenvolvimento científico e tecnológico, pela qualificação de recursos humanos nos níveis de mestrado acadêmico e doutorado” através de estratégia anteriormente já descrita aqui. No Art. 10 consta que compete à Comissão Coordenadora do Programa o assessoramento nos âmbitos didático, científico e administrativo

para um bom funcionamento do curso; no mesmo artigo, há a indicação de que a Comissão poderá propor ao Conselho “oferta curricular e outras atividades de formação acadêmica” e, fica claro, que a Comissão também poderá realizar a aprovação de projetos de formação acadêmica dos discentes do Programa.

Podemos destacar também o Art. 25, que dispõe sobre uma das competências do Docente Orientador, o qual se refere à orientação “no planejamento e na execução do projeto de formação acadêmica do discente. Outro Artigo que destacamos é o Art. 46, pois indica a realização de docência orientada como um dos requisitos à Bolsas do Programa, o Art 47 complementa o Artigo anterior, pois esclarece que “A docência orientada integra a formação do pós-graduando e tem por finalidade a preparação para a docência e à qualificação do ensino de graduação”. No Art. 55, há informação de que as atividades programadas podem compreender desde aulas teóricas, estudos dirigidos, seminários atividades de pesquisa, disciplinas em inglês e outros idiomas e a planos de formação entre orientador-orientando.

Outro Artigo que consideramos relevante em nossas discussões é o Art. 57 dispõe sobre a valorização às “produções técnicas: produtos como softwares educativos, kit de atividade de ensino e demais produtos educacionais” podendo ser avaliados para concessão de créditos.

O Art. 94 também traz o foco de nossos estudos, pois trata da meta do PPGEQVS no que diz respeito à qualificação através de ações contínuas como descritas nos incisos 1º de “promover a formação de recursos humanos visando inserção futura em atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico” e o inciso 3º que indica “estimular a realização de atividades de intercâmbio científico com outras instituições”. E, destacamos finalmente, o Art. 95 onde especifica-se que será realizada auto avaliação através de reuniões para discussão de propostas para melhoria e solução de problemas do Programa com a participação de orientadores e discentes.

Com esse entendimento, por meio da descrição de alguns pontos-chave dos textos da política selecionados, seguimos adiante para as análises sobre achados, no que diz respeito às relações de convergências e

divergências entre as propostas das normativas e nossa tríade temática “formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica”.

5 APLICANDO (ATD) ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA AOS TEXTOS DA POLÍTICA

A partir da Matriz de análise em ATD, elaborada no (APÊNDICE E) apresentamos convergências e divergências encontradas nos textos da política estudados, no que se refere às categorias de nossa pesquisa: formação de professores, inclusão educacional e inovação pedagógica. A tríade temática desta pesquisa está codificada da seguinte forma: Formação de Professores: com letra “a” (minúscula); Inclusão Educacional com a letra “b” (minúscula) e Inovação Pedagógica com a letra “c” (minúscula).

Os textos da política em pauta são: PNE - Plano Nacional de Educação, LDB - Lei de Diretrizes e Bases, LBI- Lei Brasileira de Inclusão, BNCC- Base Nacional Comum Curricular, DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução 02/2015 Formação inicial em nível Superior e para a formação continuada e Parecer 02/2015 Formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica e PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos de Mestrado em Ensino e Educação da Unipampa/RS,

O item que se refere aos PPCs, por conter estudo sobre cinco Mestrados está codificado de 1 a 5, PPC 1 = PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação, PPC 2 = PPGMAE – Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, PPC 3 = PPGEC - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, PPC 4 = PPGEL - Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas e PPC 5= PPGECQVS - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde.

A ordem dos **Excertos no Texto** seguem o Código 1 até a totalidade de excertos em cada normativa analisada. As codificações estão organizadas e relacionadas a um dos temas da tríade temática, conforme será indicado no exemplo, a seguir: **(PNEa1)** que se refere ao excerto do texto da política contido no **PNE, Formação de Professores, (Excerto 1)**, informamos que todos os excertos selecionados, referentes a todos os textos da política analisados podem ser encontrados no (APÊNDICE A) – *Corpus de Análise*.

Apresentamos aqui, portanto, os movimentos em ATD - Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galliazi (2013), que se baseia em um ciclo de três momentos, sendo eles: (1) desmontagem dos textos (unitarização - levantamento de unidades de sentido), (2) estabelecimento de relações (categorização e codificação), que em nosso caso se refere a três categorias a priori: formação docente, inclusão educacional e inovação pedagógica; realizados a partir do que chamamos tríade temática e (3) captação do novo emergente que são nossos achados, as convergências, divergências e ideias que perpassam os textos analisados.

O **APÊNDICE A**- Corpus de Análise refere-se aos excertos dos Textos da Política selecionados já numerados/sequenciados em nossa tríade temática; o **APÊNDICE B** - Ordenamento Legal (PNE, LDB, LBI, BNCC, DCNs), **APÊNDICE C** -Ordenamento Normativo (Resolução 02/2015 e Parecer 02/2015) e **APÊNDICE D** - Ordenamento Institucional (PPCs dos Mestrados em Ensino e Educação da UNIPAMPA – PPGEd, PPGMAE, PPGE, PPGEL, PPGEQVS) que se referem às unidades de sentido de cada um desses textos e no **APÊNDICE E** - Matriz Analítica, realizamos a categorização e codificação dos documentos.

Frente a essas considerações, passamos à análise da temática Formação de Professores, que contemplou grande número de excertos, o que pode ser evidenciado no (APÊNDICE A- Corpus de Análise).

No que se refere à presença de propostas de formação inicial e continuada, inclusive quanto ao acesso à universidade e à continuidade de estudos complementares, foram encontrados nos documentos codificados como PNEa3, PNEa17, PNEa30, PNEa35, PNEa52, PNEa56, PNEa9, PNEa95, PNEa106, PNEa110, BNCCa3, BNCCa35, BNCCa37, DCNa7, DCNa15, DCNa37, LDBa17, LDBa26, LDBa27, LDBa28, LDBa29, LDBa30, LDBa31, LBIa19, PPCa1.5,PPCa1.6, PPCa1.7, PPCa1.10, PPCa2.2, PPCa4.4, PPCa5.8, RES2a1, RES2a5, RES2a31, RES2a39, RES2a40, PAR2a1,PAR2a3, PAR2a6, PAR2a10, PAR2a27, PAR2a30.

A presença da temática formação de professores pode ser percebida em todos os textos da política, o que demonstra convergências intertextos e nos permite entender que quando se trata de formação ainda se fala a mesma linguagem, pelo menos nos documentos, pois as propostas são

positivas e resguardam os docentes, existe atenção e garantia no que se refere à formação acadêmico-profissional.

Uma outra questão que surgiu nos textos analisados diz respeito à responsabilidade dos Sistemas de Ensino e políticas em garantir a formação inicial e Continuada inclusive dispendo suas propostas nos PPPs das escolas e PPCs das universidades, o que fica evidente nos excertos codificados como PNEa55, PNEa93, PNEa104, PNEa105, BNCCa6, DCNa18, DCNa24, DCNa44, DCNa52, DCNb1, LDBa7, LDBa29, LDBa32, LDBa39, PPCa2.3, RES2a2, RES2a10, RES2a11, RES2a13, RES2a18, RES2a20, PAR2a2, PAR2a3, PAR2a5, PAR2a6, PAR2a22, PAR2a23, PAR2a24, PAR2a25, PARa27, PARa28.

O que denota grande atenção de órgãos e instituições que se responsabilizam ou pelo menos deveriam se responsabilizar pela formação docente. Além disso, com essa afirmação, percebemos que a perspectiva de uma formação acadêmico-profissional já se é presente, inclusive nos textos da política, através da proposta de formação inicial e continuada, claramente encontrada nos documentos.

Quando se trata da valorização dos Profissionais da Educação; relevância da experiência prática e suporte à certificação didático-pedagógica, encontramos menção a este assunto nos excertos codificados nos documentos do PNEa15, PNEa 31, PNEa 99, PNEa104, PNEa113, BNCCa13, DCNa11, DCNa12, DCNa40, DCNa44, LDBa3, LDBa34, LDBa35, LDBa36, RES2a7, RES2a8, PAR2a11.

Encontramos, nos documentos estudados, trechos que dispõem sobre a qualidade educacional; sobre a relevância de se desenvolver metodologias, materiais didáticos, recursos/suportes e as atividades complementares como instrumentos de qualificação. Estes itens ficam evidentes nos excertos codificados em nossa aproximação à ATD como PNEa24, PNEa30, PNEa38, PNEa44, PNEa75, PNEa77, PNEa96, PNEa120, BNCCa38, DCNa24, DCNa37, DCNa42, LDBa11, PPCa1.1, PPCa1.2, PPCa 1.3, PPCa1.4, PPCa1.9, PPCa2.2, PPCa3.1, PPCa3.13, PPCa4.3, PPCa4.5, PPCa4.9, PPCa5.12, PPCa5.14, PAR2a29. É possível notar que estas questões relacionadas essencialmente à qualificação aparecem em praticamente

todos os documentos em estudo e igualmente se faz presente nos PPCs dos Cursos de Mestrado em Educação e Ensino da UNIPAMPA.

Conferimos também, de acordo com os excertos analisados, especial atenção às propostas pedagógicas, a necessidade de desenvolver estratégias considerando aprendizagens essenciais, e tratam de competências e habilidades, os seguintes trechos de documentos BNCCa16, BNCCa17, BNCCa32, BNCCa33, DCNa31, DCNa36, DCNa50 e LDBa9; o que nos revela ainda à presença de um ensino fragmentado, com disciplinas, conteúdos preestabelecidos, que se distancia das atuais propostas educacionais de educação integral.

No que se refere ao apoio técnico e financeiro à formação de professores, encontramos basicamente no Plano Nacional de Educação trechos PNEa45, PNEa80, PNEa94 e PNEa117, o que nos demonstra que estas questões relacionadas à área de financiamento precisam ser melhor explicitadas.

Analisando os documentos selecionados, verificamos inúmeras propostas de formação na educação superior, tanto relacionados à pesquisa, ensino e extensão, quanto ao fomento a Estágios docentes/ bolsas de estudos tanto para docência quanto para qualificação em outros idiomas, seja através de projetos de estudo ou TCCs ofertadas inclusive nas matrizes curriculares, o que podemos conferir nos excertos PNEa103, PNEa109, LDBa19, LDBa20, LDBa21, LDBa27, LDBa29, RES2a12, RES2a21, RES2a32, RES2a33, RES2a34, RES2a35, RES2a36, RES2a38, RES2a42, PAR2a1, PAR2a2, PPCa1.15, PPCa1.17, PPCa2.1, PPCa2.4, PPCa2.7, PPCa2.9, PPCa3.5, PPCa3.6, PPCa5.1, PPCa5.3, PPCa5.4, PPCa5.9 e PPCa5.12. Fica evidente a preocupação dos documentos no que diz respeito à formação no Ensino Superior, uma vez que a proposta se faz presente em praticante todos os textos da política em estudo e fortemente nos PPCS.

Continuando nossa análise ainda acerca da temática formação docente identificamos que algumas das normativas em estudo conferem atenção e suporte à mobilidade estudantil e docente na graduação e pós-graduação, nacional e internacional fomentando inclusive a realização de intercâmbios, o que evidenciamos no PNEa74, RES2a38, PPCa2.11, PPCa3.6 e PPCa5.14.

Destacamos ainda a presença de um olhar à articulação entre a formação acadêmica e a educação básica; e das relações entre cursos técnicos (médio) e tecnológicos (superior) nos textos do PNEa 4, PNEa101, RES2a4, RES2a19 e PAR2a24. Além disso, encontramos menção e atenção aos planos de carreira profissionais do magistério nos seguintes trechos codificados em ATD, PNEa115, DCNa14 e DCNa28.

Com relação à formação de professores e pensando em nosso objetivo geral, identificamos algumas questões essencialmente previstas nos PPCS que entendemos como algo além e não como divergência, pois não são ideias contrárias ao que está previsto nas outras normativas estudadas, apenas são ideias que não aparecem em todas elas. Como a previsão de licenças e afastamentos acadêmicos para estudos previsto no PPCa2.11 e PPCa4.11; a pesquisa como instrumento para mudança social, cultural e intelectual no PPCa4.1; participação para eleger disciplinas e outras atividades de formação acadêmica PPCc4.9 e formação continuada multi e interdisciplinar intercampi presencial e a distância previsto no PPCa4.4 e PPCa4.6. Estas propostas denotam pensamentos inovadores e novo olhar no tocante à formação docente.

Pensando sobre o que encontramos sobre a temática formação docente, é possível destacar que ainda coexistem e concorrem os modelos de formação de professores que Saviani (2009) classifica como “modelo de conteúdos culturais cognitivos” em que o fundamento está pautado no que é cultura geral e delimitado em conteúdos de cada área do conhecimento, como podemos observar nas propostas de um ensino por habilidades e competências que fragmentam cada vez mais a ação educativa e que aparece fortemente desenhada na atual BNCC e o “modelo pedagógico-didático” que considera a formação como complementar através do preparo; ou seja, da qualificação o que vem ao encontro da perspectiva de formação acadêmico-profissional, ressaltada anteriormente nesta pesquisa que se refere à relação uma entre o inicial e o continuado processo de formação docente, modelo este que é reconhecido nos PPCs, uma vez que há amplo incentivo à formação e atividades complementares previstas nestes documentos, bem como na Resolução 02 e também no Parecer 02/ambos de 2015.

Há ainda outros pontos bastante marcantes em nossos achados, especialmente quando se trata de olhar a busca por qualificação da formação docente, bem como pensar as condições deste trabalho; o que Gatti (2016) relaciona intimamente à concepção de uma “educação cultural”, uma vez que os pensamentos e ações docentes estão inseridos em uma cultura a diferentes modos de viver, não apenas à ciência pura e neutra. O que é evidenciado em inúmeras das normativas analisadas, inclusive nos PPCs que contemplam em seus Regimentos o incentivo a formações complementares, através de estágios, intercâmbios, seminários, estudos variados e inclusive fomento financeiro através de bolsas de estudo internas e externas.

No segundo eixo de nosso quadro, que se refere à inclusão educacional, encontramos inúmeros pontos convergentes como a presença de indicação de formação de profissionais de apoio ou auxiliares para atender à Educação Especial que aparecem nos textos do PNEb64, PNEb97, LDBb24 e LBIa5. Outra questão relacionada à inclusão de pessoas com deficiência é a garantia de acessibilidade expressa principalmente nos documentos do PNEb1, PNEb20, PNEb49, PNEb61, LBIa11, LBIb2 e LBIb15. Outros trechos conferem especial atenção às especificidades da Educação Especial e a atenção que se deve dar a ela, pois isto fica previsto no documento do PNEb8, BNCCb11, DCNb45, LDBb22, LBIb4.

Outra questão bastante relevante no que diz respeito à Inclusão educacional refere-se à proteção contra formas de exclusão que está evidente em várias normativas selecionadas, e fica explícito nos excertos codificados em PNEb13, PNEb23, BNCCb9, BNCCb14, BNCCb25, BNCCb30, LDBb6, LBIb6, LBIb9.

Estão também previstos os AEEs - Atendimento Educacional Especializado como espaço de atenção e para o desenvolvimento de pessoas com deficiência previstos no PNEb5, PNEb16, PNEb52, DCNb32, DCNb46, DCNb47, DCNb49, LDBb5, LDBb8, LDBb23, LDBb25 e LBIa16.

Observamos que nas normativas selecionadas há também cuidado quanto à garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência através da expansão de matrículas em todos os níveis de ensino, o que podemos observar nos códigos em ATD do PNEb12, PNEb20, BNCCb7,

BNCCb28, DCNb48, DCNb4, DCNb10, DCNb19, DCNb22, LDBb2, LBIb12, LBIb10, LBIb19, LBIb22, RES2b3, PPCa1.10, PPCa2.1.

Há nos documentos um olhar à articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas, conversa indispensável à efetivação de uma Educação Inclusiva previsto no PNEb26, PNEb58, PNEb70 e LDBb25, PAR2b4. Além disso, é citada a necessidade de pensar propostas pedagógicas um tanto específicas, mas com intenções inclusivas, questão evidenciada no PNEb77, BNCCb29, BNCCb31, LDBb13, LDBb24, LDBb25, LBIa16, LBIb30, PAR2b20, PAR2b21.

Encontramos ainda, nos textos da política pesquisados, a presença de políticas e princípios de inclusão; a presença de um olhar à assistência estudantil nos documentos da BNCCb4, BNCCb15, BNCCb19, DCNb23, DCNb27, DCNb29, DCNb30, LBIb8, LBIb9, LBIb11, LBIb26, RES2b29, RES2b30, PAR2b4 e foram encontrados ainda trechos que se referem à relevância da acessibilidade nas instituições de ensino superior como podemos observar no PNEb72 e PNEb85.

É preciso citar ainda o destaque à garantia de materiais didáticos e pedagógicos em formato acessível previstos no PNEb30, PNEb53, PNEb76, PNEb107, PNEb108 e LBIb10. Além dessas questões, observamos ainda os termos educação em tempo integral e formação integral igualmente oportunizado às pessoas com deficiência, fica evidente nos trechos do PNEb40 e BNCCb5.

Após observarmos o eixo referente à inclusão educacional percebe-se que já está sendo discutida, porém ainda não é tão claramente evidenciada nos PPCs analisados. Nas palavras de Silva (2015, p.8) essa questão poderia ainda estar ligada à 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.”.

A mesma autora considera fundamental dar atenção às diferentes formas de acessibilidade, sejam elas, atitudinais, conceituais ou pedagógicas sendo necessário para tal um compromisso das políticas públicas frente à questão das diferenças.

Estão presentes nas normativas analisadas questões chamadas por Mello (2016) de novo paradigma de educação a partir de um olhar à inclusão escolar que:

[...] permeando ações de adaptações curriculares, fundamentados nas legislações passaram a suprir com novas estratégias de atendimento escolar: frequência em salas regulares e salas de recurso, com atendimento ao aluno por um profissional especializado, no contraturno, transporte escolar gratuito ao aluno com deficiência, Núcleo de Atendimento Pedagógico, recursos financeiros para assistir eventuais demandas de adaptações.(...) A inclusão, como realidade escolar, ainda demanda um profissional de uma consciência crítica, visando a emancipação e a formação humana. (MELLO, 2016, p. 2).

É indispensável trazer aqui algumas considerações sobre o quadro de paradigmas já supracitado em que Beyer, (1998) faz referência às características de paradigmas que transitam em nosso contexto escolar, e que evidenciamos nesta pesquisa através da ATD- Análise Textual Discursiva.

É evidente e inquietante que ainda em nossos dias os paradigmas destacados pelo autor estejam agindo em nosso sistema educacional e previstos em nossas normativas, uma vez que encontramos propostas alinhadas ao paradigma médico-clínico, como quando ainda se prevê atendimento por especialistas termo amplamente recorrente e a atenção às suas especificidades e necessidades buscando atendê-las, compensar, e isto permite que se continue rotulando e excluindo, ou melhor, separando, destacando tudo o que for diferente dos padrões.

Também ainda encontramos vestígios de um paradigma sistêmico-sociológico, pois apesar da proposta de uma educação em sala regular ainda há as salas de recurso, os AEEs - atendimentos Educacionais Especializados que parecem muito mais salas de reforço, pois reforçam a deficiência, colocando-a mais em evidência, o que reflete a presença do paradigma sócio interacionista que estigmatiza e culturalmente entende que a deficiência precisa de espaços mais relevantes.

Porém, já encontramos vestígios de um paradigma crítico-materialista que, conforme Reichmann (1984, *apud* BEYER, 1998) define-se nas relações com o contexto e como esta deficiência/deficiente se insere nele;

observa-se outros fatores envolvidos no construto da Educação Inclusiva tanto economicamente, quanto através das relações interpessoais; as condições de vida, as ideologias; ou seja, um pensamento social não apenas individual. Através da acessibilidade seja ela pedagógica, atitudinal, conceitual ou arquitetônica como destacamos anteriormente através de Silva (2015) e a responsabilização por órgãos governamentais em pensar políticas públicas, que surgem como compromisso social.

Continuando com nossa análise, ao adentrar no eixo inovação pedagógica, verificamos a proposta de oferecer modalidade a distância nos excertos da LDBc37, PPCa4.4, PPCa4.6. Há também destaque ao incentivo do uso de tecnologias da comunicação e informação TICs explícitas nos trechos codificados como PNEc48, PNEc98, DCNa37, DCNc38, LBlc20, LBlc21, RES2c27, PPCc3.4, PPCc4.4, PPCa5.6.

Analisando os textos da política ainda sobre a temática inovação pedagógica, encontramos menção à diversidade de métodos e metodologias, bem como de recursos pedagógicos, inclusive em projetos de formação acadêmica, que podem ser evidenciados nos códigos PNEc2, PNEc8, PNEc50, PNEc53, BNCCc2, BNCCc8, BNCCc12, BNCCc22, LDBc4, LDBc14, LBlc3, LBlc17, PPCc2.6, PPCc2.8. Também está destacada a relevância de adequação do calendário escolar à realidade local, a identidade cultural, inclusive às condições climáticas das regiões o que podemos conferir no PNEc9, PNEc42, BNCCc18 e BNCCc36.

Outra questão que consideramos na linha da inovação pedagógica diz respeito às práticas pedagógicas com abordagem interdisciplinar incluindo propostas de atividades extracurriculares possibilitando estreitamento da relação teoria e prática, que evidenciamos nos textos do PNEc10, PNEc11, PNEc25, PNEc37, PNEc62, RES2c22. Destacamos ainda como indicativo da presença de inovação pedagógica nas normativas estudadas o incentivo à produção de material didático, pedagógico e digital que podem ser encontrados nos trechos do PNEc34, PNEc108, BNCCc39, DCNc51, LBlc14, RES2c24, PPCc2.10, PPCc3.8, PPCc3.9, PPCc4.4.

Apareceram ainda em nossa análise as questões de incentivo à educação integral e em tempo integral nos códigos BNCCc23, BNCCc26 e LDBc15; oportunizar diferentes espaços educativos (formais e não formais)

com atividades recreativas, culturais e esportivas, fomento ao trabalho coletivo, à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar nos trechos do PNEc39, PNEc41, PNEc59, DCNc26, LDBc12, RES2c9, PPCc1.11, PPCc1.12, PPCc3.9, PPCa4.2, PPCa5.3, PAR2c18.

Há também a proposta de incentivo e valorização à experiência e práticas pedagógicas inovadoras em projetos, explícito nos trechos do PNEc47, PNEc57, PNEc88, PNEc91, PNEc92, PNEc104, BNCCc40, DCNc25, LBlc12, LBlc18, RES2c15, RES2c17, RES2c25, RES2c43, PPCc3.3, PPCc5.7, PAR2c8 e PAR2c16. Outro item bastante relevante refere-se ao fomento à pesquisa em inovação, através de investimentos de agências e órgãos governamentais previsto nos excertos do PNEc58, PNEc81, DCNc17, RES2c41, PPCa3.7, PPCa3.10, PAR2c12.

Há ainda como indicativo de inovação pedagógica o incentivo à intercâmbios científicos e tecnológicos previstos no PNEc87, RES2c24, PPCa3.6, PPCa5.14; além da proposta de construção de conhecimento e da integração curricular evidenciada nos códigos PNEc107, DCNc2, DCNc3, DCNc8, LDBc14, RES2c23, Res2C28, PAR2c9, PAR2c10, PAR2c15 o que nos remete à valorização de uma cultura de investigação que aparece nos trechos do PNEc107, BNCCc10, DCNc38, PPCc5.2 e outro item que consideramos muito relevante é a presença de um processo educacional que privilegie a autonomia pedagógica e assim permita o protagonismo já citado nos excertos do PNEc119, DCNc6, LDBc10 e LDBc16, PAR2c14, PAR2c17, PAR2c19.

Acrescentamos ainda alguns itens que surgem como proposta notadamente inovadora, mas que não convergem, nem divergem, surgem aleatoriamente essencialmente nos PPCs como a oferta de pós-graduação com atividades e docentes multicampi observada no PPCc2.5; estudos fundamentos multidisciplinares previsto no PPCc3.9; a presença de laboratórios colaborativos e experimentais explicitados nos excertos do PPCc4.4 e PPCa5.5, além de incentivo à elaboração de produtos pedagógicos- produções técnico-autorais incluindo alternativas inovadoras previstos no PPCc4.10 e no PPCc5.13.

Notamos a presença de inovação pedagógica em algumas intenções dos textos da política analisados, pois pensando pela perspectiva que Cunha

(2018) já começaram a surgir as primeiras tentativas de romper com esse modelo homogeneizante e se buscar, assim, ter uma educação emancipadora. Aos poucos os paradigmas estão sendo rompidos e a mudança começa a ser observada, através das novas ações, novas propostas e novos pensamentos. A mesma autora considera como indicadores de inovação pedagógica.

Cunha (2018) apresenta Indicadores que reforçam a presença de propostas e projetos inovadores nas normativas estudadas, principalmente quando se trata de protagonismo e da busca pela superação das dicotomias teoria e prática, ciência e cultura, educação e trabalho. Durante a análise, também fica evidente a perspectiva da mediação, de respeito aos sujeitos, de valorização da participação e do espaço à construção pessoal criativa. O que está muito relacionado a esses indicadores são as propostas de atividades docentes multicampi e o incentivo à utilização de laboratórios colaborativos e experimentais, questões presentes em alguns dos PPCs da UNIPAMPA analisados, como já observamos anteriormente no item em que codificamos e unitarizamos no eixo da inovação pedagógica.

As propostas encontradas nos textos da política reforçam as cinco dimensões da inovação na educação, proposta por Singer (2019) e GRUPI. A inovação pedagógica perpassa: (a) a gestão através de participação democrática, de coletividade que compartilha ideias e constrói propostas, o que percebemos nos regimentos dos PPCs estudados.

(b) o currículo, especialmente quando encontramos a ideia de construção de conhecimento em currículos multi e interdisciplinares. Outro item refere-se à perspectiva de formação integral, olhando para o indivíduo como um todo que é parte de um contexto.

Complementada pela (c) dimensão ambiente, há nas normativas referentes à proposta de organização de diferentes espaços educativos formais e não formais, recreativos, culturais, esportivos, que abrem espaço à coletividade, à liberdade de ensinar e aprender, às atividades extracurriculares, de intercâmbio e olhar atento às realidades educacionais regionais, locais, ou seja, está presente a valorização cultural a significação através da contextualização, ou seja, do cuidado com cada contexto.

Também fica evidente a (d) dimensão metodologia, pois nos textos da política analisados existem ideias-chave de valorização à cultura de investigação, aos processos de autonomia pedagógica, ou seja, ao protagonismo e à utilização de métodos e metodologias diversas.

A última dimensão (e) referente à articulação com outros agentes se refere às agências de fomento à pesquisa, ensino e extensão, aos intercâmbios, bolsas de auxílio, incentivo à atividades complementares e aos produtos pedagógicos- produções técnicas autorais que fortalecem as relações interinstitucionais.

Em resposta à problemática da pesquisa, podemos considerar que todos os textos da política selecionados perpassam as questões referentes à formação docente, inclusive os PPCs que obviamente por serem os cinco selecionados organizados a partir de uma proposta de formação em educação ou ensino.

Observamos ainda que os PPCs analisados possuem muito mais pontos relacionados à inovação pedagógica do que quanto à inclusão educacional, mas se percebe um movimento inclusivo-inovador ao contrário dos outros textos da política analisados que possuem mais aspectos relacionados à inclusão do que à inovação.

6 IMPOSIÇÕES E PROPOSIÇÕES NOS TEXTOS DA POLÍTICA

Buscando ampliar um pouco mais nossa análise em vistas a perceber mais claramente nossos achados frente ao problema e objetivos de pesquisa decidimos trazer aqui referência aos APÊNDICES A, B e C que discorrem sobre a forte presença dos verbos e essencialmente quais Unidades de Sentido se destacaram em cada texto da política analisado.

Olhando para nosso problema de pesquisa “Em que aspectos os textos da política curricular da Educação Básica convergem, divergem ou perpassam os currículos dos Mestrados em Ensino e Educação da UNIPAMPA no que se refere à formação de professores sob a perspectiva da inclusão escolar e inovação pedagógica?”, fica claro que há convergências especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores, às propostas de acessibilidade para pessoas com deficiência, e aos projetos, metodologias e práticas de inovação.

Quanto às divergências, essas ficaram apenas evidentes nas entrelinhas, especialmente quando ainda encontramos documentos da política que propõem aprendizagem por habilidades e competências como a BNCC o que ainda fragmenta o ensino e em contrapartida encontramos propostas inovadoras nos PPCs que além de denotarem linhas de ação por uma educação integral, estão mais afinados às dimensões de inovação pedagógica que muito bem descreve o GRUPI/UNIPAMPA, quando considera a dimensão metodologia e ambiente a partir de linhas de ação participativas, emancipatórias, ou seja, com a construção coletiva de saberes, o que faz com que os movimentos de regulação e a padronização comecem a perder espaço.

Pensando sobre nosso objetivo geral “Investigar as perspectivas de inclusão escolar e inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional de professores, presentes nos textos da política curricular da Educação Básica e da Educação Superior, evidenciando convergências e divergências presentes no texto dessa política”, conseguimos perceber que nossa pesquisa por completo se configura uma constante investigação dentro das três temáticas: “formação, inclusão e inovação” e que há algumas convergências e divergências entre os textos analisados. Mas, mais

interessante é que as ideias instruídas sobre essas temáticas com fins legais perpassam os ordenamentos legal, normativo e institucional analisados, como ficou evidente na análise anterior por meio da ATD.

Podemos acrescentar ainda algumas considerações sobre os objetivos específicos, referentes a nossa busca por: “- Analisar os currículos dos cursos de Mestrado em Ensino e em Educação da UNIPAMPA, no que se refere às perspectivas de inclusão escolar e inovação pedagógica”, identificamos que há mais de inovação pedagógica do que de inclusão nos PPCs estudados.

Quanto ao objetivo de “Evidenciar perspectivas convergentes e divergentes entre o texto da política curricular e os currículos dos Mestrados de Ensino e Educação da UNIPAMPA relacionadas à inclusão e à inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional de professores”, essas ficaram evidentes na ATD e foram identificadas mais convergências do que divergências nos textos da política selecionados para nossa pesquisa. Especialmente convergem quanto às intenções de formação docente inicial e continuada, mas ainda as temáticas de inclusão se mantêm mais restritas aos documentos legais, pois sutilmente apareceram nas normativas e documentos institucionais estudados. No que se refere a inovação pedagógica, essa denotou um movimento maior por parte dos PPCs que trazem propostas mais alinhadas às dimensões do inovar.

Com relação ao nosso último objetivo específico: “Realizar levantamento teórico-conceitual relacionado às temáticas de inclusão, inovação pedagógica e formação acadêmico-profissional de professores”, podemos dizer que foi realizado amplo levantamento teórico-conceitual e teórico-metodológico que auxiliaram na ATD- Análise Textual Discursiva.

Neste capítulo tomamos por base os Apêndices referentes à análise das unidades de sentido e incluímos nossa compreensão sobre a forte presença dos verbos nos textos da política. Analisamos aqui, portanto, informações do APÊNDICE B – Ordenamento Legal, APÊNDICE C- Ordenamento Normativo e APÊNDICE D- Ordenamento Institucional.

Os APÊNDICES em que nos baseamos são os tópicos essenciais retirados dos excertos do APÊNDICE A - Corpus de Análise, sempre com olhar à tríade temática “formação docente, inclusão educacional e inovação

pedagógica”. Além disso, acrescentamos aqui algumas reflexões sobre a escolha e aplicação dos verbos em cada normativa, e nos desafiamos a compreender suas intenções, sendo elas mais impositivas ou propositivas.

Em todos os textos da política analisados, conseguimos observar uma mescla de verbos que em nossa compreensão podem representar inúmeras intenções e demonstrar o quanto as próprias normativas são um conjunto de pensamentos e ações construídas por alguns para diferentes fins, sejam eles comuns ou individuais.

Os verbos, conforme destaca Cegalla (2005, p. 194), “exprime ação, estado, fato ou fenômeno. [...] é palavra indispensável na organização do período. [...] o verbo reveste diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o número, o tempo, o modo e a voz.”

Almeida (2009, p. 175-176) amplia nosso entendimento destacando que a voz verbal pode ser ativa ou passiva, e que os verbos podem ser: regulares - quando suas terminações seguem um padrão; irregulares - quando não aceitam as terminações padrões; anômalos - que apresentam profundas alterações; defectivos - que não possuem conjugação completa; ou abundantes - com mais de uma forma.

Percebemos que os verbos encontrados são passíveis de diversas interpretações, há os que expõem uma certa imposição, mais determinantes de ações fechadas como: Implantar, induzir, garantir, consolidar, assegurar, formalizar, prever, manter, priorizar, institucionalizar, disciplinar, certificar, decidir, agir. E há os que denotam ideias mais coletivas, de construção, de proposição, como: promover, estimular, apoiar, aprimorar, expandir, orientar, desenvolver, fortalecer, incentivar, valorizar, complementar, elaborar, criar, contribuir, partilhar, produzir, continuar.

Alguns ainda nos indicam finalidades, procedimentos a serem realizados, como em: aprender, ensinar, pesquisar, divulgar, investigar; outros indicam responsabilidade de algum órgão ou sistema, como vemos em: articular, requer, compete, prevê, agreguem, assumem, tratam, deverão. E podemos ainda observar que alguns verbos empregam certa dúvida, dependência ou condição para a realização de algo, ação ou movimento como: pretende-se, viabilizar, possibilitar, permeada, dentre outros.

Nesse sentido, entendemos que a própria construção dos documentos normativos, por receberem diferentes vozes e por defenderem muitas demandas, apresentam aspectos impositivos, como podemos perceber nos exemplos de alguns verbos: (a) no PNE: “contabilizar, implantar, estruturar, induzir, formalizar, executar, garantir, consolidar, instituir, assegurar, orientar, elevar, atuar, implementar, desenvolver, realizar, constituir, prever”; (b) na LDB: “incumbir-se-á, baixar, cumprir, estabelecer, ministrar, estabelecidos, alcançar, abrangerá, formar, caracterizam, consideram-se, tenham, atender, far-se-á, admitida, utilizar, efetivado, manterão, assegurando-lhes, exercendo”; (c) na LBI: “exerce, garante, incumbe, assegurar, implementar, incentivar, avaliar”; (d) na BNCC: “corresponde, influenciará, orienta, assegurar, decidir, fortalecer, disponibilizar, manter”; (e) nas DCNs: “consubstanciem, orientar, oriente, assume, preveja, respeita, manter, manejar, trabalhar, vivenciar, estimular, realize, defina, justifique, consiste, valorizar, promover, organize, precisa, orientar, avaliar, elaborar, instituir”; (f) nos PPCs: “qualificar, concretizar, atuam, pretende-se, objetiva-se, visa, desenvolverá, preparar, contribuir, organizar-se-á, orientados, compõem, deverão, compete, ministrar, orientar, voltada, gerou, atendida, coadunar, perder, visa, promover, estejam, registrar, avaliar, tiverem, conter, corresponde, conferindo”, (g) na Resolução 02/2015: “tendo, garantir, assegurada, instituída, definindo, deverão, viabilizar, conceber, concebê-la, atendendo, constitui, devendo, direcionado, ministra, deverá, garantir, virá, fundamentado, compreender, dominar, executando, realizar, destina-se, requer”; (h) no Parecer 02/2015: “avaliar, efetivaram, destacaram-se, delimitar, superando, tratam, organizar, efetivar, consolidar, prevê, deverão, direcionadas, garantir, torna-se.”

Ao contrário disso, aparecem também verbos propositivos, por trazerem a ideia de proposta e até um aspecto mais de participação, de construção coletiva, de movimento e prol de algo e não puramente técnico, mas que nos aproxima mais da prática, da realidade educacional e nos coloca dentro de um contexto, como, por exemplo: (a) no PNE: “promover, estimular, fomentar, apoiar, incentivar, ampliar, aprimorar, valorizar, expandir, fortalecer, oferecer”; (b) na LDB: “abrange, desenvolvem, aprender, ensinar, pesquisar, divulgar, participar, elaborar, colaborar, atuar, propicie, oferecida,

promover, poderão, incentivarão, incluindo”; (c) na LBI: “atuar, criar, desenvolver, acompanhar”; (d) na BNCC: “elaborada, contribuir, integra, preparando, conhecer-se, apreciar-se, cuidar-se, compreendendo-se, reconhecendo, criar”; (e) nas DCNs: “pode-se, criar, organizar, reinventar, construir, educar, compartilhada, proporcionar, explorar, estimular, adotando, interpretar, reconstruir, transpor, conhecer, compreender, contribui”; (f) nos PPCs: “aplicados, habilitar, formar, capacitar, fazer, saber, compartilhar, produzir, colabora, contribuam, articulem”; (g) na Resolução 02/2015: “articular, norteiam, envolvendo, desenvolvem, ensinar, aprender, ofertam, desenvolvida, incluindo, promova, contemplando, contribuindo, relacionar, ensinar, aprender, incluindo, propiciar, repensar, agreguem”; (h) no Parecer 02/2015: “gerar, difundir, repensar, incluindo, ampliando, assumem, entendidos, atuam, romper, propiciar”.

Ampliando nosso olhar, analisamos a seguir os APÊNDICES B, C e D que respectivamente se referem às unidades de sentido extraídas dos ordenamentos legais, normativos e institucionais, já analisados em ATD no Capítulo 5.

Portanto, ressaltamos palavras-destaque na temática da formação docente:

(a) no PNE foram: formação inicial e continuada, experiência, prática, valorização, pesquisa, qualificação, mediação, articulação básico e superior;

(b) na BNCC: especialistas, futuro, formação, materiais didáticos, políticas e ações, competências e diretrizes, currículos, aprendizagens essenciais, regulação, professor x sucesso escolar;

(c) nas DCNs: políticas educacionais, direitos, formação, valorização, aperfeiçoamento, parceria, pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, metodologia, tecnologia, coletivo, recursos, gestão, emancipação, identidade profissional;

(d) na LDB: formação, liberdade, planejamento, avaliação, teoria e prática, acesso e permanência, recursos e tecnologias, programas, aperfeiçoamento;

(e) na LBI: profissional de apoio, acessibilidade, práticas inclusivas, formação;

(f) nos PPCs evidenciamos, no PPC1: qualificação, diversidade, planejamento, estratégias, contexto de atuação, gestão educacional, capacitação, reflexão crítica, teoria e prática, aprofundamento de conhecimentos, PPC2: integração, ampliação das políticas, formação, projetos, PPC3: qualificação, projetos, troca de conhecimentos e experiências, transformação da realidade, atividades complementares, PPC4: pesquisa, contextos múltiplos, diferentes suportes, reflexão, formação, programas de cooperação, PPC5: formação, ambiente, pesquisa, concepções epistemológicas, investigação, práticas científicas, laboratórios experimentais, metodologias, tecnologias, interfaces interativas, planejamento, projetos;

(g) na Resolução 02/2015: formação de profissionais, projeto de educação nacional, superar a fragmentação, articulação entre Diretrizes, formação, valorização profissional, compromisso com projeto social, teoria e prática, saberes e experiências docentes, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, diversidade, estudos integradores, reflexão sobre a prática.

(h) no Parecer 02/2015: matrizes curriculares, formação, profissionalização, teoria e prática, pesquisa, aperfeiçoamento, projeto institucional, básico e superior, políticas e normas, e gestão.

Observando as palavras-destaque recorrentes, notamos que a temática formação de professores perpassa os textos da política descritos em nossa pesquisa, como podemos ver nos excertos abaixo, que também podem ser encontrados no APÊNDICE A:

[...] consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior[...]. (BRASIL, 2019b, p. 38-42).

[...] valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica[...]. (BRASIL, 2019b, p. 45-47).

[...] consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas [...]. (BRASIL, 2019b, p. 47-48).

[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores[...] (BRASIL, 2018j, p. 8).

[...] orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam[...]. (BRASIL, 2018e, p. 9).

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 de magistério.” [...] (BRASIL, 2018k, p. 41-42).

“O Distrito Federal, cada Estado e Município; e, supletivamente, a União, devem: [...]III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”; (BRASIL, 2018k, p. 52)

Ideias essas que reforçam a relevância de uma formação acadêmico-profissional como processo uno e inacabado que deve ser garantido, o que nos remete ao que Nóvoa (1999) diz sobre a necessidade de se encontrar uma identidade docente e não apenas estar na profissão por falta de opção. Entendemos com isso que é necessário ser docente, não apenas estar docente; é necessário assumir o papel como seu, pois a educação já está cheia de personagens, imitadores, reproduzindo práticas ultrapassadas sem o menor envolvimento. Pois, como bem acrescenta Silvério (2014) concordando com Diniz-Pereira, um professor está imerso nessa profissão muito antes de uma formação efetiva, uma vez que desde sua escolarização

ele vivencia os processos de docência através das práticas de seus professores.

No que se refere à temática da inclusão educacional também dedicamos atenção ao levantamento de unidades de sentido, sendo encontradas como ideias-chave:

(a) do PNE destacamos: acessibilidade, reconstrução de escolas, equipamentos, atendimento educacional especializado, tecnologias, especificidades, matrículas, políticas de prevenção, proteção contra exclusão, salas de recurso, multifuncionais, material didático acessível, adequação arquitetônica, articulação intersetorial, propostas pedagógicas, políticas de inclusão, acervo digital e bibliográfico acessível;

(b) da BNCC encontramos: aprendizagens essenciais, formação humana integral, acesso e permanência, diferentes linguagens, partilhar, diferentes contextos, respeito, acolhimento, valorização, diversidade, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, singularidade, igualdade;

(c) das DCNs destacamos: a formação de qualidade, respeito às diferenças, projetos, democratização do acesso, direito universal, potencializar o ser humano, valorização, direitos humanos, diferentes abordagens e condições, escola acolhedora, atendimento educacional especializado, salas de recursos;

(d) da LDB são destaque as ideias relacionadas à: igualdade de condições, liberdade, direito à educação, atendimento educacional especializado, recuperação dos alunos, direitos e deveres, currículos, métodos, técnicas, recursos, acesso, políticas públicas, ampliação do atendimento;

(e) da LBI encontramos os termos que indicam: acessibilidade, barreiras, adaptações, direito à igualdade de oportunidades, acesso, permanência, participação, políticas públicas, avaliação, atendimento prioritário;

(f) dos PPCs evidenciamos a presença das seguintes ideias: liberdade, pluralismo de ideias, oferta de disciplinas, espaços para discussão e reflexão em seminários e para orientações, mas não há especificamente

nos documentos dos cursos de Mestrado a temática Inclusão a não ser em alguns componentes curriculares.

Cabe aqui informar que a Universidade Federal do Pampa conta com Núcleos de Atendimento às Pessoas com Deficiência, sendo eles o NuDE e o NINA.

O NuDE é o Núcleo de Desenvolvimento Educacional, junto à Coordenação Acadêmica de cada Campus, responsável por garantir assistência estudantil, através de suporte pedagógico e psicossocial. Há no Núcleo uma equipe multiprofissional que auxilia no acesso, adaptações e integração de acadêmicos, sendo oferecidos atendimentos de forma espontânea ou de acordo com indicações dos docentes, ocorrendo encaminhamento quando necessário seja à rede municipal, a programas de auxílio seja ele financeiro, pedagógico ou psicossocial.

O Núcleo também acompanha estudantes que demandem de atendimento educacional especializado em parceria com o NINA, realizando ações de acolhimento, recepção e colaboração nas áreas da saúde, cultura, esporte e lazer. Além disso, confere assessoramento pedagógico tanto aos discentes quanto aos docentes, contando em sua equipe com técnicos em assuntos educacionais, pedagogos e assistentes sociais.

Já o NINA é um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade responsável por contribuir junto à Reitoria da UNIPAMPA com a implantação de políticas de inclusão e acessibilidade. Direcionando atenção à estudantes com deficiência seja ela visual, auditiva, física, intelectual e/ou múltipla, com TGD -Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas habilidades ou Superdotação e com dificuldades de aprendizagem.

As ações do Núcleo são colaborativas, intersetoriais com suporte multiprofissional, além disso possui uma rede de servidores que atendem nos 10 campi da UNIPAMPA, que compõem o “Interfaces NINA” que promovem, em parceria com docentes e técnicos administrativos, ações de inclusão e acessibilidade.

(g) da Resolução 02/2015 ainda analisando a inclusão educacional temos referência à: igualdade de condições, respeito à liberdade, pluralismo de ideias, consolidação da educação inclusiva, desenvolvimento de todos, aprimoramento pedagógico. Enquanto que no Parecer 02/2015 surgem

ideias como políticas de inclusão, respeito à diversidade e espaço em conferências, valorização e respeito às diferenças, currículo, prática pedagógica e gestão.

Verificamos que as ideias relacionadas à temática inclusão educacional demonstram através das unidades de sentido supracitadas que há inter-relações entre os textos, ou seja, as ideias perpassam os textos da política estudados, e ficam especialmente evidentes nas leis estudadas contidas no APÊNDICE B.

O que fica evidente nos excertos a seguir que deixam claras algumas questões relacionadas ao que está previsto legalmente para a perspectiva de inclusão:

[...] garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno [...]. (BRASIL, 2019b, p. 14-17).

[...] assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação [...]. (BRASIL, 2019b, p. 38-42).

[...] 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 [...]. (BRASIL, 2018j, p. 8).

[...] 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). (BRASIL, 2018j, p. 16).

[...] torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos [...]. (BRASIL, 2018e, p. 18).

[...] é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional [...]. (BRASIL, 2018e, p. 27).

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2018e, p. 284).

Assim como:

Art. 4o O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2018k, p. 9).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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, 2018k, p. 39).

Acessibilidade: É a possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma. Sem nenhum tipo de barreira. (BRASIL, 2018c, p. 8).

Art. 1o É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2018i, p. 10).

Essas disposições legais nos fazem repensar sobre as palavras de Beyer (2006), que pensa que o paradigma inclusivo não está garantido somente se formalizarmos questões que dizem respeito à inclusão; é necessário um projeto maior que vise ao todo, ou seja, uma abordagem para todos. E nas palavras de Orrü (2012) há que se ter muito cuidado com a “pseudoinclusão” propostas homogeneizantes, que ao invés de incluir, acabam por excluir. As propostas legais tratam de esclarecer e direcionar, mas ultrapassar os paradigmas mistos, como ressalta Brizolla (2007), ainda recorrentes em nosso sistema de ensino, continuará sendo um grande desafio docente.

No último eixo temático desta pesquisa que se refere à **inovação pedagógica**, encontramos como pontos-chave:

(a) no PNE: recursos pedagógicos, materiais didáticos, direitos, tecnologias, flexível, adequação à realidade, identidade, extracurricular, práticas, relação teoria e prática, abordagem interdisciplinar, pesquisa, diversidade de métodos, educação em tempo integral, diferentes espaços, multidisciplinar, currículo, projetos inovadores, extensão, articulação entre

sistemas de ensino, políticas e estratégias de inovação, intercâmbio, valorização da experiência, participação e autonomia pedagógica;

(b) na BNCC destacaram-se as seguintes ideias: conjunto de aprendizagens, desenvolvimento integral, competências gerais, projetos de vida, continuidade dos estudos, habilidades, cidadania, reflexão, análise crítica, imaginação, criatividade, investigação, resolver problemas, tecnologias, protagonismo, conhecimento contextualizado, realidade, redes de aprendizagem, romper reducionismo, visão plural, singular e integral, acolhimento, reconhecimento, educação integral, diversidade, singularidade, construção, superação da fragmentação, metodologias e estratégias diversificadas, transversal e integradora, inovação, apoio a experiências inovadoras;

(c) nas DCNs evidenciamos menção à: reinvenção da educação, construção de nação, potencialidades, aperfeiçoamento, novas demandas, produção de conhecimento, reflexão crítica, avaliação do PPP escolar, integração curricular, elaboração de livros didáticos, habilidades inovadoras, técnicas, tecnologias, espaços sociais, metodologia da problematização, pesquisa, curiosidade, relação entre ciência, trabalho, cultura, tecnologia e arte, espírito inventivo, deveres e direitos, articulação teoria e prática, organização de tempos e espaços diversos, interdisciplinaridade, aprendizagem criativa, superação pedagógica, acessibilidade;

(d) na LDB, observamos a presença de ideias como: pluralismo, autonomia pedagógica e administrativa, componente curricular complementar, adaptações, metodologias apropriadas, adequação do calendário, ensino em tempo integral, educando como pessoa humana, formação ética, pensamento crítico, autonomia intelectual, programas de ensino à distância;

(e) na LBI destacaram-se questões como: Desenho Universal, espaços para todos, projetos, equipamentos abertos/públicos de uso coletivo, tecnologias da informação e comunicação TICs, acessibilidade, pesquisa, métodos e técnicas, materiais didáticos, recursos com tecnologia assistiva, acessível, congressos, seminários, oficinas, superação de barreiras à comunicação, informação, educação e ao entretenimento;

(f) verificamos que nos PPCs há a presença dos itens referentes à: PPC1- liberdade de aprender, ensinar, pesquisa e divulgar, pluralismo de ideias, socialização de práticas, reuniões de estudo, espaços de orientação, PPC2- programas de pós-graduação e atividade multicampi, tecnologias de educação à distância, projetos de formação acadêmica, seminários, atividades de estágios de docência, preparação de materiais, PPC3- capacidade de inovação dos professores, planejamento e avaliação com proposta inovadora, aprofundamento teórico-metodológico, tecnologias contemporâneas, práticas experimentais, qualificação dos professores, enfoque didático-pedagógico reflexivo, tecnologias digitais, multidisciplinar, diferentes contextos e popularização, no PPC4- projetos, identidade docente, interculturalidade, materiais didáticos, recursos digitais, políticas educacionais, formação de professores inicial e continuada, multilinguismo, produções técnico autorais, contexto de ensino/aprendizagem, alternativas inovadoras, PPC5- processos de ensino, investigação de problemas, pesquisa social, ações no espaço escolar e universitário, qualificação de recursos humanos, inovação tecnológica, produção técnica, produtos educacionais.

(g) na Resolução 02/2015 há indicação de: trabalho coletivo, planejamento integrado, docência com sólida formação, manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovação, educação contextualizada, interdisciplinar, integração curricular, vivência, realidade social e cultural, pesquisa e extensão, material de apoio, programas de produção acadêmico-profissional, dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas, pensamento crítico, liderança e autonomia, tecnologias de informação e comunicação TICs, criticidade e criatividade, formação continuada, projetos de inovação;

(h) no que se refere ao Parecer 02/2015 encontramos pontos relacionados à: política educacional, valorização do profissional da educação, educação democrática, relações sociais, étnico-raciais e produtivas, articulação do científico e cultural, ético e estético, socialização e construção do conhecimento, direitos humanos, consciência cidadã, processo multidimensional, metodológicos, participativos e de construção coletiva, práticas, linguagens e materiais contextualizados.

O que podemos perceber em alguns excertos como os que selecionamos a seguir:

[...] disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região [...]. (BRASIL, 2019b, p. 12-14).

[...] fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. (BRASIL, 2019b, p. 21-22).

[...] “fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação”. (BRASIL, 2019b, p. 38-42).

[...] estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares [...]. (BRASIL, 2019b, p. 51-52).

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018j, p. 9).

[...] educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018j, p. 14).

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. (BRASIL, 2018j, p. 21).

[...] promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos [...]. (BRASIL, 2018e, p. 7).

E dando continuidade:

[...] a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo: [...] II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética [...]. (BRASIL, 2018e, p. 24).

“Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Excerto 4 (BRASIL, 2018k, p. 9)

O Desenho Universal é um conceito que tem por objetivo definir produtos e espaços que atendam a todos: crianças, adultos e idosos; pessoas altas e baixas, anões, gestantes e pessoas sem ou com qualquer tipo de deficiência ou mobilidade reduzida. Podemos dizer que onde há acessibilidade, há aplicação do Desenho Universal. (BRASIL, 2018c, p. 8).

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; IV. Pluralismo de ideias e concepções acadêmico-científicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 1).

Dada a estrutura institucional originária, dada pela Lei n. 11.640/2008, e as diretrizes de organização da UNIPAMPA, estabelecidas no Estatuto, serão estimulados Programas de Pós-Graduação com corpo docente e atividades multicampi, inclusive realizadas com suporte em tecnologias de educação à distância. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 1-2).

[...] proporcionar o incremento da capacidade de inovação de professores para o planejamento e a avaliação de propostas pedagógicas inovadoras, teoricamente fundamentadas e associadas a delineamentos metodológicos, por meio de uma proposta curricular que viabilize aprofundamento de pressupostos teórico-metodológicos para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

[...] produção técnica autoral do discente, a qual será aplicada ao longo do curso em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, devendo apontar alternativas inovadoras para as demandas da área [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 7).

[...] ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes de pós-graduação durante seus cursos de graduação, para o pleno exercício de atividades de ensino, pesquisa, desenvolvimento e inovação tecnológica na área de Educação em Ciências. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 3).

Algumas questões referendadas nos trechos destacados anteriormente retomam as dimensões de inovação na educação apontadas por Helena Singer e pelo GRUPI e pelos autores que pesquisam sobre isso,

como: gestão, currículo, ambiente, metodologia e articulação com outros segmentos. Especialmente nesses excertos, identificamos a proposta utilização e organização de novos espaços, de interdisciplinaridade, de propostas e projetos inovadores, de estímulo à autonomia e à participação; que correspondem também a alguns indicadores já referendados por Cunha (2018) e o que Mello e Salomão de Freitas (2019) definem como estratégias para que o conhecimento possa ser construído, trazendo-nos a perspectiva do GRUPI.

Mello e Salomão de Freitas (2019) apresentam-nos ainda alguns problemas educacionais que necessitam ser ultrapassados, como: a transmissão de conteúdo com estudantes passivos e não participativos nos processos de ensino e aprendizagem; currículos que esquecem da formação integral tão discutida e necessária em nossa educação; ambientes que não apresentam aspectos humanizados, criativos, sem participação da comunidade local, que configuram total ausência de uma gestão democrática e do coletivo na construção das propostas educacionais de cada instituição.

Questões essas que vêm cada vez mais tomando espaço nas mesas de debate e que, aos poucos, estão já sendo transformadas, o que já conseguimos evidenciar nos textos da política investigados em nossa pesquisa.

Complementamos as ideias, concordando com Nóvoa (2019, p. 4-5) de que estamos vivenciando “dinâmicas de inovação”, um grande impacto digital, porém não quer dizer que a escola vá deixar de ser um “lugar de construção do comum”. Segundo o autor, “a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta.”.

Evidenciamos que as questões relacionadas à perspectiva de inovação pedagógica já se faz presente nos documentos analisados, o que demonstra que esta temática perpassa os textos da política analisados com destaque aos PPCs talvez por serem as universidades, neste caso a UNIPAMPA, espaços em constante evolução pedagógica, de trocas, de teoria aliada a práticas, que têm movimentos constantes de capacitação, aperfeiçoamento, qualificação docente e discente. Há também o que é obrigatório, como fica evidente nas componentes fundamentais, mas aliado

ao eletivo. Além disso, a UNIPAMPA caracteriza-se pela ampla relação estabelecida com a Educação Básica, ou seja, promovendo articulação universidade e Escola, o que permite trocas, vivências, construção de conhecimento, aprendizagens significativas e contextualizadas.

As ideias-chave destacadas também denotam ações essencialmente positivas, mas que, por exigirem um movimento coletivo seja de implementação, seja de construção, revelaram que as três temáticas - formação de professores, inclusão escolar e inovação pedagógica - estão impregnadas nos textos da política estudados.

Apesar de termos encontrado ideias que nos parecem um tanto impositivas, e de cunho mais intencional, individualizadas, conseguimos também perceber ideias propositivas nos textos e que visam ao outro, ao grupo, ao todo, à coletividade, apresentando assim uma visão diferente; ou seja, não se restringe a regradar ou obrigar a sociedade a algo.

Este caráter mais participativo previsto nos textos da política, e mais evidenciados nos PPCs que nos outros documentos, fez com que notássemos a perspectiva da inovação como algo que realmente vem para modificar, reorganizar, reconstruir, repensar, remodelar, recriar pensamentos e ações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa intitulada “As implicações da política curricular na formação acadêmico-profissional sob uma perspectiva inclusivo-inovadora” surgiu para discutir a problemática em nossa busca por entender “Em que aspectos os textos da política curricular da Educação Básica convergem, divergem ou perpassam os currículos dos Mestrados em Ensino e Educação da UNIPAMPA, no que se refere à formação de professores, inclusão escolar e inovação pedagógica?”.

Traçamos para tal percurso de investigação o objetivo geral de “Investigar as perspectivas de inclusão escolar, inovação pedagógica e formação acadêmico-profissional de professores, presentes nos textos da política curricular da Educação Básica e da Educação Superior, evidenciando convergências e divergências presentes no texto dessa política.”; complementado pelos objetivos específicos.

Pensar nossa trajetória acadêmico-profissional como profissionais da educação, aliando estudos ao que vivenciamos em sala de aula, permitiu-nos compreender, especialmente, as relações entre a necessidade de qualificação e valorização docente e suas implicações nos processos de inclusão educacional e inovação pedagógica, uma vez que o que visamos com esta pesquisa é ampliar nosso olhar por uma educação inclusivo-inovadora, através de uma perspectiva emancipatória, democrática e mais humana.

Cientes de nosso desafio de investigação e confiantes em nossos objetivos, realizamos levantamento teórico-conceitual e teórico-metodológico. Além disso, aproveitamos para verificar o Estado do Conhecimento na perspectiva de nossa pesquisa. O Capítulo 2, portanto, destinou-se a trazer referencial a nosso estudo, foi o momento em que encontramos suporte à temática de formação de professores nas ideias de Nóvoa, Saviani, Scheibe e Diniz-Pereira, além de outros autores que contribuíram com diálogos sobre currículo e sobre textos da política educacional como, Tadeu da Silva, Shiroma, Campos e Garcia, Lopes e Macedo, Sacristán. Também encontramos autores que contribuíram em nossas discussões sobre a

inclusão educacional, dentre eles Beyer, Brizolla, Orrü, Baptista, Padilha e Coelho; e sobre a temática da inovação pedagógica nos encontramos com as considerações de Cunha, Singer, Carbonell, Mello e Salomão de Freitas.

Frente às nossas intenções iniciais e, inquietos com nosso problema de pesquisa, lançamos mão de algo que consideramos muito poderoso que são os textos da política. Dessa forma, a partir de uma análise documental descritivo-exploratória, realizada no Capítulo 4, extraímos informações valiosas das normativas selecionadas (PNE) Plano Nacional da Educação, (BNCC) Base Nacional Comum Curricular, (DCN) Diretrizes Curriculares Nacionais, (LDB) Lei de Diretrizes e Bases, (LBI) Lei Brasileira de Inclusão, (PPCs) Projetos Pedagógicos de Curso de Mestrados em Ensino e Educação da UNIPAMPA, Resolução 02/2015 e Parecer 02/2015, especialmente no que diz respeito às inúmeras convergências entre eles nas temáticas formação docente, inclusão educacional e inovação pedagógica.

Após investigação com base na ATD - Análise Textual Discursiva, que foi apresentada no Capítulo 5, conseguimos perceber propósitos textuais, sendo que o objetivo central de nossa pesquisa girava em torno de descrever convergências e divergências entre textos e assim aproveitamos para realizar inter-relações das unidades de sentido extraídas dos textos da política, que nos renderam o Capítulo 6.

Focando nossa olhar na tríade temática, organizada a partir de categorias a priori, verificamos que no tocante à formação de professores foi recorrente em todas as normativas a preocupação com a qualificação e valorização dos profissionais da educação e a discussão sobre a qualidade nos processo ensino-aprendizagem, sua vinculação à formação inicial e continuada dos professores; ou seja, à sua formação acadêmico-profissional. Além disso, ficou evidente a presença de tantos modelos pedagógico-didáticos quanto de conteúdos culturais científicos.

Em relação à inclusão educacional, observamos a presença de diferentes paradigmas e a busca por um novo paradigma inclusivo, transitando em espaços-tempo atuais; e a presença marcante em praticamente todas as normativas de garantias de acessibilidade, atendimento educacional especializado, do incentivo a recursos e profissionais multidisciplinares. Apesar de este eixo não aparecer

explicitamente nos PPCs, encontramos núcleos de apoio aos estudantes com deficiência o NuDE e o NINA, que atendem demandas discentes e assessoram docentes em todos os campi da UNIPAMPA.

Percebemos que as normativas selecionadas revelam, em alguns casos, o paradigma médico-clínico e, outras vezes, próximo ao sócio-interacionista que rotula; outras, ao teórico-sistêmico que ainda individualiza o olhar, mas dão conta de mostrar os movimentos por uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, de ofertar Atendimento Educacional Especializado, em salas de recursos multifuncionais, com materiais didáticos acessíveis. Além de garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola, as normativas direcionam-se à promoção de acessibilidade, na tentativa de superação de barreiras sejam arquitetônicas, nas comunicações, tecnológicas ou atitudinais, de proteção a qualquer tipo de exclusão, na busca constante por uma formação integral do educando, com respeito à diversidade e às especificidades das pessoas com deficiência,

Porém, estas intenções e propostas perpassam as normativas maiores como PNE, BNCC, DCNs, LDB. Estão muito marcadas e evidentes na normativa específica que é a LBI - Lei Brasileira de Inclusão, principalmente no que se refere à acessibilidade, às propostas de atendimento educacional especializado em salas de recurso – AEEs, à garantia de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, necessidade de qualificação docente frente aos desafios da inclusão. Esta temática surgiu mais sutilmente nos PPCs analisados, como pudemos observar no Capítulo 5 e no APÊNDICE A – Corpus de Análise.

Com relação à inovação pedagógica, observamos cada vez mais discussões e inserção dessa temática nos textos da política estudados, especialmente nos PPCs analisados, que apresentaram propostas inovadoras a partir de projetos, recursos, metodologias, tecnologias e que se destacam essencialmente pela construção do conhecimento, autonomia, protagonismo, em uma perspectiva de educação emancipatória.

Após analisarmos os textos da política em relação aos PPPCs dos cinco cursos de Mestrado, nas áreas de Ensino e Educação da UNIPAMPA/RS, evidenciamos a presença de propostas sob uma perspectiva

inovadora, o que revela a necessidade de assumirmos juntos a responsabilidade governamental e institucional em proporcionar qualificação docente com incentivo à pesquisa, às metodologias diversificadas, ao espaço para estudos complementares e, com isso, promover a valorização dos profissionais; especialmente da Educação Básica, que ainda demandam atenção quanto às questões de remuneração, plano de carreira, valorização profissional; ou seja, ao professor, enquanto humano, sensível e, ao mesmo tempo, forte frente às adversidades e desafios da profissão; principalmente por se tratar de uma classe trabalhadora extremamente criativa, que precisa acreditar mais em si mesma.

No que se refere à Inovação pedagógica, percebemos que tanto os textos da política quanto os PPCs fizeram referência às dimensões e indicadores de inovação. Especialmente no que diz respeito à gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes. Destacamos a presença de propostas de incentivo ao uso de tecnologias de comunicação e informação, tecnologias contemporâneas pedagógicas, digitais e acessíveis, e das produções técnico-autorais, espaços de construção do conhecimento que promovem essencialmente a autonomia e assim o protagonismo, promovendo uma educação integral dos educandos com incentivo à participação de todos, questões estas que têm sido discutidas no GRUPI.

O referencial teórico nos permitiu traçar um panorama geral sobre cada uma dessas questões em nossa contemporaneidade e, a partir daí, evidenciamos que existem muitas relações intertextos especialmente ao que é proposto e que se repete em muitos deles até mesmo com as mesmas palavras.

Percebemos que há muitas normativas voltadas à formação de professores; porém, ainda enquanto docente de Educação Básica da Rede Pública de Ensino, não temos percebido efetiva implementação das leis propostas, tampouco das garantias descritas. Iniciativas que não dependem apenas do profissional da educação, mas passam por muitas outras instâncias que burocratizam os processos e ações efetivas, principalmente no que se refere à formação continuada. Sabemos que ações efetivas demandam tempo de estudo das propostas de formação, tempo para

aceitação e para manifestação e envolvimento social nas causas, mas ainda há setores que sequer se inter-relacionam; mantendo-se este sistema segregado e, muitas vezes, hierarquizado em que cada um assume apenas suas funções, específicas, limitadas. Muitas vezes, percebemos que se confere tanto poder de decisão a um único representante, seja ele funcionário, servidor, secretário, professor, aluno, pai, mãe, governador, presidente etc, o que torna os processos, os pedidos, algo muito desgastante, desanimador e que acaba por não ser mais tão democrático.

Enquanto profissionais da educação percebemos que ainda estamos sendo feridos em nossos direitos, em nossas vontades de crescer, de melhorar, de buscar qualificação, de participar de formações continuadas, de nos movimentar. Ainda há que se fazer um esforço muito grande, financeiro, moral, pessoal e profissional para sairmos dessa realidade que nos anestesia.

Pensamos que parte dessa condição se deve ao desconhecimento sobre as leis por parte da própria classe de professores, e arriscamos dizer que, essencialmente, por parte daqueles profissionais que ficam apenas com a formação inicial; mas essa questão já seria tema para uma outra pesquisa.

Outra percepção que temos é de que ainda há em nosso país uma organização educacional vítima da política de governo e não de Estado, que a cada novo mandato desconstrói o que foi feito no governo anterior; e isto nos afeta tão diretamente que nos é custoso acreditar em uma mudança efetiva neste sentido; mas há que se resistir.

Observamos ainda que constantemente acontecem aprovações e homologações de leis, resoluções, pareceres que surgem já para serem implementados, como é o caso da BNCC para formação de professores e as recentes mudanças no plano de carreira dos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul instituída por lei e que revoga leis, conquistas de anos de luta da classe, mas esses também são assuntos para futuros estudos.

Percebemos que com as propostas de inovação que estão surgindo, poderemos continuar acreditando em mudanças nos modos de pensar e de fazer a educação acontecer, pois precisamos continuar acreditando em uma educação mais humana, integral e para todos.

Conferimos especial destaque ao PPGMAE- Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, do Campus Bagé, ao qual a professora-pesquisadora integrou a primeira turma, o que possibilitou vivenciar as propostas muito fortemente inclusivo-inovadoras, observáveis tanto nos componentes curriculares quanto nas metodologias vivenciadas e propostas cada vez mais reflexivas, democráticas, participativas dos docentes formadores, nítido nos projetos de pesquisa desenvolvidos, o que confere ao curso caráter inovador a medida em que oferta linhas de pesquisa exatas e humanas que se entrecruzam no decorrer do curso.

Aproveitamos, finalmente, para registrar alguns dos movimentos que consideramos como pressupostos educacionais, perspectivas efetivas com os quais nos deparamos ao longo de nossos estudos enquanto profissionais da educação e que consideramos serem propostas inclusivo-inovadoras. Ficam aqui algumas sugestões para posterior estudo, como: DUA - Desenho Universal de Acessibilidade; Mind fullness- uma técnica de meditação bastante utilizada já em escolas e universidades atualmente; metodologias ativas- que visam movimentar as formas de pensar a sala de aula e permitem uma construção de conhecimentos nas trocas coletivas; Neuroeducação - que alia as propostas da Neurociência aplicando-as à educação; Musicoterapia e a Arteterapia que relacionam a Música e a Arte aos processos educacionais; TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação que cada vez mais fazem parte de nossas salas de aula e Interdisciplinaridade que visa à conversa entre disciplinas e com isso à desfragmentação do ensino, sendo que esses dois últimos foram encontrados nas normativas analisadas.

A partir dessa pesquisa, acreditamos estar caminhando em prol da superação da mesmice alienante vivida por muitos docentes que integram nosso sistema educacional, apostando na possibilidade de qualificarmos nossas práticas.

A tríade formação, inclusão e inovação poderá ser um processo inicial na promoção, ainda que timidamente, de um movimento em busca de ações que efetivem novas propostas, novo olhar frente ao que está instituído, que pode e deve ser (re)pensado, por práticas efetivamente transformadoras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nilson Teixeira. **Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, ENEM, colégios técnicos e militares**, 9^a ed. revista e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ARAÚJO, Raul; BELIAN, Rosalie. Concepções de Professores Universitários sobre Inovação Pedagógica. **Revista Internacional Educação Superior**. Campinas, n. 2, 2018, p. 387-400. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651698> Acesso em: ago 2020.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BAUMAN, Zigmund. **Modernidade líquida**, 1^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEYER, Hugo Otto. Educação Especial: uma reflexão sobre paradigmas. **Revista Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v.6, n.2, 1998, p. 9-22.
- BEYER, Hugo Otto. (org.). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**, Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação In JESUS, Denise Meyrelles (Org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**, 3^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano nacional de educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Acesso em: maio 2019.
- BRASIL. **Lei Brasileira de inclusão**: de 06 de julho de 2015. Relatora: Mara Gabrielli.-Deputada Federal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <http://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf> . Acesso em: maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. **Resolução n. 2 CNE, de 1 de julho de 2015**. Formação inicial em nível superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 02, de 09 de junho de 2015. Formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: **Presidência da República**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno> Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Texto Referência. Formação de Professores. Portal MEC; Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: **Presidência da República**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 23 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html . Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> . Acesso em: jul. 2018.

BRIZOLLA, Francélli. **Políticas públicas de inclusão escolar**: negociação sem fim. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

CARBONELL, Jaume. **A aventura do inovar**: a mudança na escola. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. *In*: ORRÜ, Silvia Ester (org.). **Estudantes com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

COELHO, Marcelo Bafica; PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Inclusão, Arte e Docência: caminhos para a inovação pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação-RIAEE**, Araraquara, n. 2, 2018, p. 1407-1420. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11651> Acesso em: set. 2020.

DIAS, Hildizina Norberto. A Incorporação dos Saberes Docentes na Formação de Professores. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, n. 3, 2016, p. 194-206. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/433> Acesso em: ago. 2020

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, [s.], n. 68, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lnq_pt/nrm_iso Acesso em: jan. 2020

DOMINGOS, Silvio Duarte; CASTRO, Mônica Rabello. Representações Sociais de Inovação Pedagógica por Professores da Educação Básica. **Revista Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v.14, n.1, 2018, p.98-120. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/11206> Acesso em: dez. 2020.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **(DES)necessária BNCC?**. Rio Grande, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/211-1631-1-PB.pdf> Acesso em: dez. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, IFSP, Itapetininga, n. 2, 2016, p. 161-171. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347> Acesso em: set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Fernando. **O processo educacional inclusivo no CEFET-RN: uma leitura crítica do Projeto Político Pedagógico**, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/121/161>. Acesso em: nov. 2017.

GRILLO, Marlene Corroero (org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 02, 2006, p. 201-210. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> Acesso em: dez. 2020.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARXISMO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS MARXISTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SAVIANI, 7 Colóquio Internacional Marx e Engels, 2012, São Paulo. **Anais [...]**, Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf Acesso em: jun. 2018.

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 em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Revista Formação Docente**, v.11, 2019, p. 195-200. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/215> Acesso em: dez. 2020.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação Acadêmico-profissional de professores pela inovação pedagógica: articulação para a criação conjunta de possibilidades. *In*: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019b.

MELLO, Antônio dos Reis Lopes. Refletindo sobre a Inclusão Escolar Brasileira. **Revista JORSEN- Journal of Research in Special Educational Needs**. v.16, n.1, p. 931-935, 2016. Disponível em: <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12234> Acesso em: jan. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**, São Paulo: 1ª ed, Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António Sampaio. (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. [s.]: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António Sampaio. Os Professores e a sua Formação num tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 44. n. 3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> . Acesso em: fev. 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

OLLAIK, Leila Giandoni ; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.1, 2012, p. 229-241. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf> Acesso em: dez. 2020.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.1, 2012, p. 229-241. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf> Acesso em: dez. 2020.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100006 Acesso em: dez. 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, Denise Meyrelles (org.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado. A Formação de Professores para atuar na Inclusão Escolar. **Revista (JORSEN) Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, n. 1, 2016, p. 70-74. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Formao_de_Professores.pdf Acesso em: dez. 2020.

PINTASSILGO, Joaquim; PEDRO, Lénia. Formação de Professores e “Escola Ativa”: reflexões em torno de uma “tradição de inovação”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, 2012, p. 3-23. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640069> Acesso em: set. 2020.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Sousa; ROSA, Hallison Fernando e JESUS, Adriana Regina. Currículo e inclusão educacional: percepções de docentes da educação básica. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n.1, 2018, p. 317-344. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/14509> Acesso em: dez. 2020.

PRIGOL, Edna Liz. Pesquisa Estado do Conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores. **XI Congresso Nacional de Educação**. EDUCARE, 2013.

REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba, CORREA, Gilvane Belem. **Anais** [...] Educação Especial e Currículo: das adaptações curriculares à acessibilidade curricular, 2016.

REPENSANDO ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018, Uruguaiana, **Anais** [...], CUNHA, Maria Izabel da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco *In*: MELLO, Elena Maria Billig [et.al].

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Revista Temporalidades**. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/5635-Texto%20do%20artigo-18231-1-10-20160928.pdf> Acesso em: out. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Fratoni; ARAÚJO, Roberta Negrão. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: um olhar crítico. **Revista Interfaces da educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p. 109-125, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/764/0> Acesso em: dez. 2020.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: set. 2020.

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/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230016.pdf> Acesso em: out. 2019.

SILVA E FILHO, Licínio de Sousa. *apud* LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n. 1, 2013, p. 240-243. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Documents/6573-Texto%20do%20artigo-28400-1-10-20130904%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Documents/6573-Texto%20do%20artigo-28400-1-10-20130904%20(1).pdf) Acesso em: dez. 2020.

SHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.2, n. 2-3, 2008, p. 41-53. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: abr. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselaine Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, 2005, p. 427-446. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: jul. 2018.

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: nov. 2020.

SILVA, Luciane Grecilo; MELLO, Elena Billig. Fundamentos de Neurociência presentes na inclusão escolar: vivências docentes. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 31, n. 62, 2018, p. 759-776. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28388/pdf> Acesso em: nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA FILHO, Licínio de Sousa. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. **Revista Educação em perspectiva**. Viçosa, v. 4, n. 1, 2013, p. 240-243. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6573> Acesso em: dez 2020.

SILVÉRIO, Lúcio Ely Ribeiro. **As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em ciências biológicas**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis. 2014.

SEMINÁRIO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA [RECURSO ELETRÔNICO]:
FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL, 2. 2019, Uruguaiana, SINGER,
Helena. Inovação na Educação. *In: Anais [...]*, Diana Paula Salomão de
Freitas *et.al (org.)*.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Cursos de Pós-graduação Stricto
sensu**. Bagé, RS: Universidade Federal do Pampa. 2018. Disponível em:
<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/mpec/sobreoprograma/> Acesso em: jun.
2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de
aula**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula.
Revista de Educação AEC. Brasília, n. 83, 1992, p. 1-18. Disponível em:
<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf> Acesso em:
dez. 2020.

VEIGA, Laura, LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira e DUARTE, Vanda
Catarina. Qualificação, Competência Técnica e Inovação no Ofício Docente
para a Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental. **RAC-Revista de
Administração Contemporânea, Anpad**. v. 9, n. 3, 2005, p. 143-167.
Disponível em:
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-
6552005000300008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552005000300008) Acesso em: dez. 2020.

APÊNDICE A – CORPUS DE ANÁLISE

PNE- Plano Nacional de Educação 2014-2024			
Metas e Estratégias	Formação de Professores	Inclusão Educacional	Inovação Pedagógica
<p>Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. p. (9-12)</p>	<p>1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; (Excerto 3)</p> <p>1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; (Excerto 4)</p>	<p>1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; (Excerto 1)</p> <p>1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (Excerto 5)</p>	<p>1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; (Excerto 2)</p>
<p>Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. p. (12-14)</p>		<p>2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; (Excerto 8)</p>	<p>2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; (Excerto 6)</p> <p>2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental; (Excerto 7)</p>
			<p>2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando</p>

			<p>as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; (Excerto 8)</p> <p>2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; (Excerto 9)</p> <p>2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais; (Excerto 10)</p>
<p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). p. (14-17)</p>		<p>3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; (Excerto 12)</p> <p>3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; (Excerto 13)</p>	<p>3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (Excerto 11)</p> <p>3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas. (Excerto 14)</p>
<p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços</p>	<p>4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as</p>	<p>4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; (Excerto 16)</p> <p>4.4) garantir atendimento</p>	<p>4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; (Excerto 22)</p> <p>4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes</p>

<p>especializados, públicos ou conveniados p.(17-20)</p>	<p>matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007; (Excerto 15)</p> <p>4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (Excerto 17)</p> <p>4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (Excerto 19)</p> <p>4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e</p>	<p>educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; (Excerto 18)</p> <p>4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; (Excerto 20)</p> <p>4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do</p>	<p>com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. (Excerto 25)</p>
	<p>recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (Excerto 24)</p> <p>4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das)</p>	<p>Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (Excerto 21)</p> <p>4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e</p>	

	<p>estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;(Excerto 27)</p> <p>4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (Excerto 28)</p> <p>4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim</p>	<p>violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; (Excerto 23)</p> <p>4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar (Excerto 26)</p> <p>4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; (Excerto 29)</p>	
	<p>como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; (Excerto 30)</p>		
<p>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental. p. (20-21)</p>	<p>5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e</p>	<p>5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.</p>	<p>5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a</p>

	<p>valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; (Excerto 31)</p> <p>5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; (Excerto 35)</p>	(Excerto 36)	<p><u>criarem</u> os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; (Excerto 32)</p> <p>5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; (Excerto 33)</p> <p>5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; (Excerto 34)</p>
<p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. p.(21-22)</p>	<p>6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais,</p>	<p>6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas</p>	<p>6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência</p>
	<p>bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (Excerto 38)</p>	<p>de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; (Excerto 40)</p>	<p>dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;(Excerto 37)</p> <p>6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; (Excerto 39)</p> <p>6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a</p>

			expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (Excerto 41)
<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p> <p>Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 2015- 5,2 2017- 5,5 2019- 5,7 2021- 6,0</p> <p>Anos Finais do Ensino Fundamental: 2015- 4,7 2017- 5,0 2019- 5,2 2021- 5,5</p> <p>Ensino Médio: 2015- 4,3 2017- 4,7 2019- 5,0 2021- 5,2</p> <p>p.(23-31)</p>	<p>7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; (Excerto 44)</p> <p>7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da</p>	<p>7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos; (Excerto 46)</p> <p>7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência; (Excerto 49)</p> <p>7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de</p>	<p>7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;(Excerto 42)</p> <p>7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino; (Excerto 43)</p>
	<p>infraestrutura física da rede escolar; (Excerto 45)</p> <p>7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (Excerto 51)</p> <p>7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação</p>	<p>gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. (Excerto 52)</p> <p>7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada</p>	<p>7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil e nos anos fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;(Excerto 47)</p> <p>7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas</p>

	<p>entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.(Excerto 52)</p> <p>7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários</p>	<p>comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. (Excerto 53)</p>	<p>escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; (Excerto 48)</p> <p>7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;(Excerto 50)</p> <p>7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e</p>
	<p>e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem; (Excerto 54)</p> <p>7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional; (Excerto 55)</p>		<p>da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. (Excerto 53)</p>
<p>Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do</p>			

<p>campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. p.(31-32)</p>			
<p>Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. p.(32-34)</p>	<p>9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; (Excerto 56)</p>	<p>9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população; (Excerto 58)</p>	<p>9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as); (Excerto 57)</p> <p>9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros</p>
			<p>vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população; (Excerto 58)</p> <p>9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (Excerto 59)</p>
<p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. p. (34-36)</p>	<p>10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação</p>	<p>10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; (Excerto 60)</p>	<p>10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da</p>

	<p>continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; (Excerto 63)</p> <p>10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; (Excerto 65)</p>	<p>10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência; (Excerto 61)</p> <p>10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; (Excerto 64)</p>	<p>ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; (Excerto 62)</p>
<p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. p.(36-38)</p>		<p>11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; (Excerto 66)</p> <p>11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (Excerto 67)</p>	
<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. p.(38-42)</p>	<p>12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; (Excerto 69)</p> <p>12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;(Excerto 71)</p> <p>12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as</p>	<p>12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; (Excerto 70)</p>	<p>12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior; (...) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação. (Excerto 68)</p>

	<p>necessidades econômicas, sociais e culturais do País; (Excerto 73)</p> <p>12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior; (Excerto 74)</p> <p>12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica; (Excerto 75)</p>	<p>12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação; (Excerto 72)</p> <p>12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; (Excerto 76)</p>	
<p>Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores p.(42-44)</p>	<p>13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência; (Excerto 77)</p> <p>13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu; (Excerto 78)</p>	<p>13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;(Excerto 77)</p>	

	<p>13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional; (Excerto 79)</p>		
<p>Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. p.(44-45)</p>	<p>14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento; (Excerto 80)</p> <p>14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu. (Excerto 82)</p> <p>14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; (Excerto 83)</p> <p>14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; (Excerto 84)</p> <p>14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes; (Excerto 89)</p>	<p>14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; (Excerto 85)</p>	<p>14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa; (Excerto 81)</p> <p>14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; (Excerto 86)</p> <p>14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; (Excerto 87)</p> <p>14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica; (Excerto 88)</p>

			<p>14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs (Excerto 90)</p> <p>14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e</p>
			<p>geração de emprego e renda na região; (Excerto 91)</p> <p>14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes. (Excerto 92)</p>
<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 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.</p> <p>p.(45-47)</p>	<p>15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; (Excerto 93)</p> <p>15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica; (Excerto 94)</p> <p>15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos</p>	<p>15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; (Excerto 97)</p>	<p>15.6) 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; (Excerto 98)</p> <p>15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional. (Excerto 104)</p>

	<p>de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; (Excerto 95)</p> <p>15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; (Excerto 96)</p> <p>15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da</p>		
	<p>educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; (Excerto 99)</p> <p>15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; (Excerto 100)</p> <p>15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; (Excerto 101)</p> <p>15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; (Excerto 102)</p> <p>15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e</p>		

	<p>aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem; (Excerto 103)</p> <p>15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (Excerto 104)</p>		
<p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. p. (47-48)</p>	<p>16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; (Excerto 105)</p> <p>16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; (Excerto 106)</p> <p>16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; (Excerto 109)</p> <p>16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (Excerto 110)</p>	<p>16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (Excerto 107)</p> <p>16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; (Excerto 108)</p>	<p>16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (Excerto 107)</p> <p>16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; (Excerto 108)</p>
<p>Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a</p>	<p>17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum</p>		

<p>equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. p. (48-50)</p>	<p>permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; (Excerto 111)</p> <p>17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito</p>		
	<p>Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; (Excerto 112)</p> <p>17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional. (Excerto 113)</p>		
<p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal p.(50-51).</p>	<p>18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina; (Excerto 114)</p> <p>18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional,</p>		<p>18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; (Excerto 116)</p>

	inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu; (Excerto 115)		
Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e	19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes		19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na
apoio técnico da União para tanto. p.(51-52)	educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; (Excerto 117)		avaliação de docentes e gestores escolares; (Excerto 118) 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; (Excerto 119)
Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. p.(52-55)	20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar; (Excerto 120)		

LDB-Lei de Diretrizes e Bases

Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
Art. 1o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Excerto 1, p. 8)	Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Excerto 2, p. 9)	Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (Excerto 4, p. 9) Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Excerto 10,
Art. 3o O ensino será ministrado	Art. 4o O dever do Estado com	

<p>com base nos seguintes princípios: (...)</p> <p>II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (...)</p> <p>VII – valorização do profissional da educação escolar; (Excerto 3, p. 9)</p> <p>Art. 9o A União incumbir-se-á de: (...)</p> <p>VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; (Excerto 7, p.12)</p> <p>Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:</p> <p>I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;</p> <p>II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;15 Lei no 9.394/1996</p> <p>III – zelar pela aprendizagem dos alunos;</p> <p>IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;</p> <p>V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;</p> <p>VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Excerto 9, p. 14-15)</p> <p>Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. (Excerto 11, p. 19)</p> <p>A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:</p> <p>I – de formação inicial e continuada</p>	<p>educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Excerto 5, p. 9)</p> <p>Art. 9o A União incumbir-se-á de: (...)</p> <p>IV-A – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Excerto 6, p. 12)</p> <p>Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...)</p> <p>V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; (Excerto 8, p. 14)</p> <p>Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:</p> <p>I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (Excerto 13, p. 21)</p> <p>Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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. (Excerto 22, p. 39)</p> <p>O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Excerto 23, p. 39)</p>	<p>p.15)</p> <p>8o A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Excerto 12, p. 20)</p> <p>Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:</p> <p>I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;</p> <p>II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (Excerto 14, p. 21)</p> <p>§ 2o O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Excerto 15, p. 24)</p> <p>Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: (...)</p> <p>III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (Excerto 16, p. 24)</p> <p>Art. 80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Excerto 37, p. 50)</p>
<p>ou qualificação profissional; (...)</p> <p>III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Excerto 17, p. 30)</p> <p>Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Excerto 18, p.30)</p>	<p>Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:</p> <p>I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;</p> <p>II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de</p>	

<p>Art. 43. A educação superior tem por finalidade: (...)</p> <p>II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (...)</p> <p>VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Excerto 19, p. 31)</p> <p>Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (...)</p> <p>II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;</p> <p>III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; (Excerto 20, p. 32)</p> <p>Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:</p> <p>I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;</p> <p>II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;</p> <p>III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (Excerto 21, p. 36)</p>	<p>suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;</p> <p>III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;</p> <p>IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;</p> <p>V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Excerto 24, p.39)</p> <p>Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. 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 regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Excerto 25, p. 40)</p>	
<p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</p> <p>II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso</p>		

<p>técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas.</p> <p>V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Excerto 26, p. 40-41)</p> <p>A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;</p> <p>III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Excerto 27, p. 41)</p> <p>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. (Excerto 28, p. 41)</p>		
<p>§ 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 de magistério.</p> <p>§ 2o A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 3o A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.</p>		

<p>§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.</p> <p>nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.</p> <p>(..)§ 8o Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.(Excerto 29, p. 41-42)</p> <p>Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.</p> <p>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. (Excerto 30, p. 42)</p> <p>Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.</p> <p>§ 1o Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes</p>		
<p>públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Excerto 31, p. 42)</p> <p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:</p> <p>I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;</p> <p>II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;</p> <p>III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Excerto 32, p.43)</p>		

<p>Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Excerto 33, p.43)</p> <p>Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (Excerto 34, p. 43)</p> <p>Art. 67. 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:</p> <p>I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;</p> <p>II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;</p> <p>III – piso salarial profissional;</p> <p>IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;</p> <p>V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;</p> <p>VI – condições adequadas de trabalho.</p> <p>§ 1o A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Excerto 35, p.44)</p> <p>Art. 70. Considerar-se-ão como de</p>		
<p>manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:</p> <p>I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; (Excerto 36, p.46)</p> <p>Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano e estudos. (Excerto 38, p.51)</p> <p>3o O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (...)</p> <p>III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da</p>		

educação a distância; (Excerto 39, p.52)		
--	--	--

LBI- Lei Brasileira de Inclusão		
Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
<p>Profissional de apoio escolar Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência. O profissional de apoio escolar pode atuar, sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas. (Excerto 5, p. 9)</p> <p>Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. (Excerto 11, p. 27)</p> <p>Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (Excerto 16, p.18)</p> <p>§ 2o A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.(excerto 19, p. 32)</p>	<p>Pessoa com deficiência: É 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. (Excerto 1, p. 8)</p> <p>Acessibilidade: É a possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma. Sem nenhum tipo de barreira. (Excerto 2, p.8)</p> <p>Barreiras: Qualquer obstáculo que impeça de alguma forma a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto. As barreiras podem se apresentar de várias maneiras: Barreiras urbanísticas: obstáculos em vias públicas ou privadas Barreiras arquitetônicas: obstáculos em prédios públicos ou privados. Barreiras nos transportes: obstáculos nos meios e sistemas de transporte público ou privado. Barreiras nas comunicações: obstáculos para acessar, receber ou emitir qualquer mensagem ou informação. Barreiras atitudinais: atitudes e comportamentos que atrapalham a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Ou seja, são as barreiras de convivência com a pessoa com deficiência. Barreiras tecnológicas: obstáculos que impedem ou dificultam uma pessoa com deficiência de acessar qualquer tipo de tecnologia. (Excerto 4, p. 8)</p> <p>Art. 1o É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Excerto 6, p. 10)</p> <p>Art. 2o Considera-se 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</p>	<p>O Desenho Universal é um conceito que tem por objetivo definir produtos e espaços que atendam a todos: crianças, adultos e idosos; pessoas altas e baixas, anões, gestantes e pessoas sem ou com qualquer tipo de deficiência ou mobilidade reduzida. Podemos dizer que onde há acessibilidade, há aplicação do Desenho Universal. (Excerto 3, p. 8)</p> <p>Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade. (Excerto 12, p.28)</p> <p>Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (..VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;.) (Excerto 14, p. 18)</p> <p>§ 3o Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado. (Excerto 15, p.28)</p> <p>Art. 71. Os congressos, os seminários as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva. (Excerto 17, p.30)</p> <p>Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.(Excerto 18, p. 32)</p> <p>Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.(excerto 20, p. 32)</p> <p>Parágrafo único. Serão estimulados,</p>

	<p>obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais</p>	
	<p>peças. (Excerto 7, p. 10)</p> <p>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; (Excerto 8, p. 11)</p> <p>Art. 4o Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. (Excerto 9, p.12)</p> <p>Art. 9o A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de: (...)</p> <p>V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis; (Excerto 10, p. 13)</p> <p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Excerto 11, p. 18)</p> <p>Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...)</p> <p>II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Excerto 12, p. 18)</p> <p>§ 1o O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.</p> <p>§ 2o Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável. (Excerto 13, p. 28)</p> <p>Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência,</p>	<p>em especial:</p> <p>I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência; (Excerto 21, p. 32)</p>

	<p>garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente. (Excerto 15, p.29)</p> <p>Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva. (Excerto 22, p. 33)</p> <p>Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos. (Excerto 23, p. 36)</p> <p>§ 5o Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades: I - formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos; II - realização de estudos e pesquisas. (Excerto 24, 37)</p> <p>§ 6o Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização. (Excerto 25, p. 38)</p> <p>Art. 111. O art. 1o da Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 1o As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei." (Excerto 26, p. 43)</p>	
--	---	--

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante	"conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos	"vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias

<p>desta época, preparando-o para o futuro (Excerto 1, p.5)</p> <p>“além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos” (Excerto 3, p.5)</p> <p>“integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores” (Excerto 6, p. 8)</p> <p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (Excerto 13, p.10)</p> <p>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. Excerto 16, p. 11)</p> <p>LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (Excerto 17, p. 11)</p> <p>currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (Excerto 32, p.16)</p> <p>decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (Excerto 33, p. 16)</p> <p>criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente</p>	<p>de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (Excerto 4, p.7)</p> <p>“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).”(Excerto 5, p. 7)</p> <p>“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” (Excerto 7, p. 8)</p> <p>“Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (Excerto 9, p. 9)</p> <p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Excerto 11, p. 9)</p> <p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Excerto 14, p. 10)</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões</p>	<p>para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.” (Excerto 2, p.5)</p> <p>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. (Excerto 8, p. 8)</p> <p>“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. (Excerto 10, p. 9)</p> <p>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. (Excerto 12, p.9)</p> <p>“concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)”. (Excerto 18, p.11)</p> <p>“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” (Excerto 20, p. 13)</p> <p>“sociedade contemporânea impõe um desenvolvimento de competências a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem</p>
--	---	--

<p>que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; (Excerto 35, p.17)</p>	<p>com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Excerto 15, p. 10)</p> <p>Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o</p>	<p>colaborativa e como avaliar o aprendizado”.(Excerto 21, p. 14)</p>
<p>responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. (Excerto 37, p. 21)</p> <p>A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (Excerto 38, p. 21)</p>	<p>conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. (Excerto 19, p.11)</p> <p>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. (Excerto 25, p. 14)</p> <p>igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (Excerto 28, p. 15)</p> <p>planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (Excerto 29, p. 15)</p> <p>foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos (Excerto 30, p.15)</p> <p>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) (Excerto 31, p.16)</p>	<p>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. (Excerto 22, p.14)</p> <p>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. (Excerto 23,p. 14)</p> <p>educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (Excerto 26, p.14)</p> <p>superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Excerto 27, p15)</p> <p>selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (Excerto 34, p.17)</p> <p>cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.(Excerto 36, p. 19)</p>

		<p>Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.(Excerto39, p.21)</p> <p>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(Excerto 40, p.21).</p>
--	--	---

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais Textos da Política e Categorias a Priori		
Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
<p>Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC); (Excerto 13, p. 11)</p> <p>VI – a formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008, 10 que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica; (Excerto 14, p. 11)</p> <p>VIII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009); (Excerto 15, p.12)</p> <p>pode-se constatar que, em todas as etapas e modalidades educativas contempladas no PNE, três aspectos figuram reiteradamente: acesso, capacitação docente e infraestrutura. (Excerto 16 p. 14)</p>	<p>e econômicos quanto dos direitos civis e políticos; (Excerto 9, p.11)</p> <p>VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural; (Excerto 10, p. 11)</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional.(Excerto 19, p.17)</p> <p>O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. (Excerto 20,</p>	<p>pedagógicos. (Excerto 17, p. 15)</p> <p>a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo: (...)</p> <p>II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética; (Excerto 25, p. 24)</p> <p>A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe (...)</p> <p>I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; (Excerto 26, p.24)</p> <p>no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, (...) prevendo:</p> <p>I – as atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural, desde a Educação Infantil;</p> <p>II – os princípios norteadores da educação nacional, a metodologia da problematização como</p>

<p>As políticas de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, associados às normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos. (Excerto 18, p. 17)</p> <p>qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo: I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009); (Excerto, 24, p. 24)</p> <p>A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe (...)</p> <p>V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; (Excerto 28, p. 24)</p> <p>Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõe profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, numa responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. (Excerto 31, p. 29)</p> <p>Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e</p>	<p>p.18)</p> <p>educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. (Excerto 21, p.18)</p> <p>Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. (Excerto 22, p.18)</p> <p>Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (Excerto 23, p. 18)</p> <p>A escola de qualidade social adota colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe (...)</p> <p>II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade; (Excerto 27, p. 24)</p> <p>A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. (Excerto 29, p. 27)</p> <p>é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase</p>	<p>instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;</p> <p>III – o desenvolvimento de esforços pedagógicos com intenções educativas, comprometidas com a educação cidadã;</p> <p>(...)VI – o comportamento ético e solidário, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, para a prática do humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro;</p> <p>VII – a articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;</p> <p>(...)XII – a organização dos tempos e dos espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;</p> <p>(...)XIV – a promoção da aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;</p> <p>(...)XVIII – a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação. (Excerto 38, p.51-53)</p>
---	---	--

<p>necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (Excerto 36, p.44)</p> <p>a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico (...) como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, (...)de tal modo que:</p> <p>VII – preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);</p> <p>VIII – realize encontros pedagógicos periódicos, com tempo e espaço destinados a estudos, debates e troca de experiências de aprendizagem dos sujeitos do processo coletivo de gestão e emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional (...) (Excerto 5, p. 9)</p> <p>orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (Excerto 7, p. 9)</p> <p>IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação; (Excerto 11, p.11)</p> <p>IV – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica; (Excerto 12, p.11)</p> <p>V – a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação da gestão escolar, consiste na obrigatoriedade de que os candidatos a essa função sejam dotados de experiência docente. Isto é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Excerto 39, p. 59)</p>	<p>sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (Excerto 30, p. 27)</p> <p>Na organização da matriz curricular, serão observados os critérios: (...)VIII – da oferta de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, previsto no projeto político-pedagógico da escola. (Excerto 32, p. 35)</p> <p>prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (Excerto 1, p. 6)</p> <p>inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social (...) (Excerto 4, p. 7)</p> <p>II- o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais</p>	<p>transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos. (Excerto 3, p. 7)</p> <p>estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; (Excerto 6. P.9)</p> <p>assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (Excerto 8, p.10)</p> <p>é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos</p>
---	---	---

<p>valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental. (Excerto 40, p. 59)</p> <p>indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que assim se expressa: I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Excerto 41, p. 60)</p> <p>o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. (Excerto 42, p.60)</p> <p>a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (Excerto 43, p.60)</p> <p>os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão: I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante; II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva; III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial</p>		<p>um instrumento efetivo para reinvenção da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades. (Excerto 2, p. 6)</p> <p>promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas</p>
--	--	--

e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (Excerto 44, p.60)		
DCN Educação Especial- Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial		
Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
<p>Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.(Excerto 50, p. 285)</p> <p>Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: (...) VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (Excerto 52, p. 285)</p>	<p>Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. (Excerto 45, p. 281)</p> <p>AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (Excerto 46, p. 281)</p> <p>O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que: (...) § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (Excerto 47, p. 282)</p> <p>Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos . 48,p. 284)</p>	<p>Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; (Excerto 51, p. 285)</p>

	<p>Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Excerto 49, p. 284)</p>	
--	--	--

Resolução 02/2015 - Textos da Política e Categorias a Priori

Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
<p>a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; (Excerto 1, p.1)</p> <p>a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas (...) (Excerto 2, p. 1)</p> <p>a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; (Excerto 4, p.2)</p> <p>princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e</p>	<p>a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; (...) (Excerto 3, p. 1)</p> <p>VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (Excerto 29, p. 6)</p> <p>IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (Excerto 30, p. 6)</p>	<p>o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado, (Excerto 9, p. 2)</p> <p>No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (Excerto 15, p. 3)</p> <p>educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (Excerto 17, p.4)</p> <p>I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural,</p>
<p>interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; (Excerto 5, p.2)</p> <p>a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. (Excerto 6, p.2)</p> <p>a docência como ação educativa e como processo pedagógico</p>		<p>consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; (Excerto 22, p. 6)</p> <p>II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; (Excerto 23, p.6)</p> <p>III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação</p>

<p>intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; (Excerto 7, p. 2)</p> <p>importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;(Excerto 8, p.2)</p> <p>Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (Excerto 10, p. 2-3)</p> <p>as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, (Excerto 11, p. 3)</p> <p>As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação,</p>		<p>básica; (Excerto 24, p.6)</p> <p>IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; (Excerto 25, p. 6)</p> <p>V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, (Excerto 26, p.6)</p> <p>VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; (Excerto 27, p. 6)</p> <p>VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; (Excerto 28, p. 6)</p> <p>Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: [...]</p> <p>II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento</p>
<p>Excerto 12, p.3)</p> <p>Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação (Excerto 13, p.3)</p> <p>a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na</p>		<p>associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (Excerto 41, p. 14)</p> <p>Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:</p> <p>I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; (Excerto 43, p. 14)</p>

<p>construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.(Excerto 14, p. 3)</p> <p>Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas...(Excerto 16, p. 3)</p> <p>A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (...)</p> <p>profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (Excerto 18, p. 4)</p> <p>São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da 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</p>		
<p>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; (...)</p> <p>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; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; [...]</p>		

<p>VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p>IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;</p> <p>X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente(...)</p> <p>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. (Excerto 19, p.4-5)</p> <p>Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (Excerto 20, p. 5)</p> <p>pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e</p>		
<p>da profissão, (Excerto 21, p. 6)</p> <p>Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (Excerto 31, p. 7)</p> <p>Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:</p> <p>I - atuar com ética e compromisso</p>		

<p>com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;</p> <p>II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica (...)</p> <p>III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano (...)</p> <p>IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;</p> <p>V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; (...)</p> <p>VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas(...)</p> <p>VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;</p> <p>IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; (...)</p> <p>XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade</p>		
<p>sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, (...)</p> <p>(Excerto 32, p. 8)</p> <p>formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.(Excerto 33, p. 9)</p> <p>Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (Excerto 34,</p>		

<p>p. 9)</p> <p>Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, (Excerto 35, p. 9)</p> <p>I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, (Excerto 36, p. 9)</p> <p>II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, (Excerto 37, p.10)</p> <p>III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular(...)</p> <p>a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;</p> <p>b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de</p>		
<p>recursos pedagógicos;</p> <p>c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;</p> <p>d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. (Excerto 38, p. 10-11)</p> <p>Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação 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 e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos</p>		

<p>processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, (Excerto 39, p. 11)</p> <p>Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.(Excerto 40, p. 13)</p> <p>Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (Excerto 42, p. 14)</p>		
---	--	--

<p align="center">Parecer 02/2015 Textos da Política e Categorias a Priori</p>		
<p align="center">Formação de Professores Código (a)</p>	<p align="center">Inclusão Educacional Código (b)</p>	<p align="center">Inovação Pedagógica Código (c)</p>
<p>Há questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum e garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e desigualdade. (Excerto 1, p. 4)</p> <p>Ao segmentarem a educação superior pelo estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, na prática, as políticas para o setor, na maioria dos casos,</p>	<p>políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, Conae 2010 e Conae 2014. (Excerto 4, p. 6)</p> <p>reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas (Excerto 20, p.9)</p> <p>(...)não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa (Excerto 21, p.9)</p>	<p>Políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos(das) trabalhadores(as) da educação são partes constitutivas da agenda de discussão. (Excerto 8, p.7)</p> <p>construir uma educação democrática para todos(as), com padrões nacionais de qualidade para as instituições(Excerto 9, p.7)</p> <p>trouxe inovações importantes para a formação de professores, destacando-se,(...) a concepção de docência compreendida "como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia(Excerto 12,p.8)</p> <p>articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo". (Excerto13, p.8)</p>

<p>contribuíram para a redução da educação superior à função de ensino. (Excerto 2, p. 6)</p> <p>vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à formação inicial e também em relação à formação continuada. Destacaram-se, nesse processo, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004, pelo MEC; a busca de maior organicidade entre os programas e os gestores de tais políticas; o redimensionamento da Capes ampliando o foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB, dentre outros. (Excerto 3, p. 6)</p> <p>ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos(as)</p>		<p>educação em direitos humanos “é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões(...) (Excerto 14, p.8)</p> <p>a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; (Excerto 15, p.8)</p> <p>b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; (Excerto 16, p.8)</p> <p>c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; (Excerto 17, p.8)</p> <p>d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos</p>
<p>aqueles(as) que atuam na educação, assumem centralidade os termos “profissionais da educação” e, no seu bojo, os profissionais do magistério, entendidos, no referido documento, como os(as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional. (Excerto 5, p. 7)</p> <p>O documento da Conae reafirma a base comum nacional como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância). (Excerto 6, p. 7)</p> <p>uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo.(Excerto 7, p.7)</p> <p>formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser</p>		<p>contextualizados; (Excerto 18, p.8)</p> <p>e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Excerto 19, p.8-9)</p>

<p>entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação.(Excerto 10, p.8)</p> <p>concepção de docência compreendida "como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Excerto 11, p. 8)</p>		
<p>o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, (Excerto 22 , p.10)</p> <p>Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que formaliza a "Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos(Excerto 23, p. 10)</p> <p>iniciativa de articulação entre educação básica e educação superior pode ser encontrada no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) aprovado pela Capes. Esse "documento é constituído de duas partes: o Plano propriamente dito, composto pelos capítulos que tratam da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro da pós-graduação e os Documentos Setoriais, que incluem os textos elaborados por especialistas convidados. (Excerto 24, p. 11)</p> <p>Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a ser definida até 24 de junho de 2015, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser</p>		

<p>coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (Excerto 25, p. 12)</p> <p>Essa política nacional, em articulação com a Meta 12 do PNE, que prevê a ampliação efetiva de vagas na educação superior, definindo que 40% destas vagas deverão ser oferecidas pelo setor público, (Excerto 26, p. 12)</p> <p>faz-se necessário consolidar políticas e normas nacionais fundamentais para garantir a formação inicial em cursos de licenciatura dos profissionais do magistério da educação básica, bem como a formação continuada. (Excerto 27, p.13)</p> <p>Ao mesmo tempo, em face do cenário atual revelado pelos indicadores, torna-se imprescindível uma ação orgânica que se efetive por meio de política nacional e de</p>		
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas a romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais, bem como garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação.(Excerto 28, p. 13)</p> <p>faz-se necessário repensar a formação de profissionais do magistério para a educação básica garantindo, nesse contexto, a compreensão sobre os processos de organização e gestão.(Excerto 29, p. 20)</p> <p>a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros.(Excerto 30, p. 21)</p> <p>Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério: proposição (p. 21), conteúdo igual ao que destacamos na resolução 02/2015)</p>		

PPCs –Projetos Pedagógicos de Curso / UNIPAMPA-RS

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação Textos da Política e Categorias a Priori		
Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)

<p>SITE</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Pampa</p>		<p>Art. 4o O Programa organiza-se e é administrado de acordo com princípios e fins da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, estabelecidos neste</p>
<p>(UNIPAMPA), campus Jaguarão, visa qualificar as práticas de profissionais que atuam na gestão de unidades escolares e na gestão da educação. (Excerto 1, p. inicial site)</p> <p>Linha 1 – Gestão das Práticas docentes na diversidade cultural e territorial: Voltada à qualificação das práticas de gestores que atuam em unidades escolares das redes de ensino, públicas e privada (Excerto 2)</p> <p>Linha 2 – Política e gestão da educação: Voltada à qualificação das práticas de profissionais da educação que atuam na gestão de sistemas de ensino, em diferentes instâncias e âmbitos.(Excerto 3)</p> <p>comprometido em concretizar a missão institucional da UNIPAMPA tem por objetivo geral qualificar as práticas de professores que atuam na escola e na gestão de unidades escolares e na gestão da educação, através da ampliação e no aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos a serem aplicados em favor da criação e/ou revisão do planejamento e da implementação de estratégias de ação que qualifiquem seus contextos de atuação e a oferta de ensino na Educação Básica. (Excerto 4)</p> <p>– Habilitar profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo do ensino e da</p>		<p>Regimento e com especial atenção a: [...]</p> <p>III. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; IV. Pluralismo de ideias e concepções acadêmico-científicas; (Excerto 11, p.1)</p> <p>Art. 5o As atividades do Programa compreendem a oferta de disciplinas e de seminários de socialização de práticas, além de reuniões de estudos e espaços de orientação. (Excerto 12, p. 1)</p>

gestão educacional. (Excerto 5)		
<p>– Formar profissionais altamente capacitados para a identificação das potencialidades e necessidades oriundas do seu âmbito de trabalho, com recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a produção de novas estratégias e ações. (Excerto 6)</p> <p>REGIMENTO</p> <p>advém do reconhecimento da necessidade de capacitar profissionais para o uso de conhecimentos científicos como suporte para a produção de novas estratégias no planejamento que práticas de gestão educacional impõem. Objetiva-se formar profissionais instrumentalizados à identificação das potencialidades e às necessidades oriundas do mundo do trabalho. Pretende-se, também, articular produtivamente conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, o “saber” e o “saber fazer” contextualizados às realidades locais potencializados através da análise crítica e da rigorosidade metodológica. (Excerto 7, p.1)</p> <p>Art. 2o O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) se desenvolverá na modalidade Profissional, nível Mestrado, conferindo o grau de mestre em Educação. (Excerto 8, p. 1)</p> <p>Art. 3o O Programa visa o aprofundamento de conhecimentos teóricos adquiridos em Cursos de Graduação e de Pós-</p>		

<p>Graduação lato sensu, na direção de preparar para o desenvolvimento de pesquisa científica em ciências humanas e sociais, bem como contribuir à qualificação da carreira de profissionais da educação. (Excerto 9, p. 1)</p> <p>Art. 4o O Programa organiza-se e é administrado de acordo com princípios e fins da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, estabelecidos neste Regimento e com especial atenção a: Formação e produção de conhecimentos orientados pelo compromisso com o desenvolvimento regional e a construção de uma sociedade justa e democrática. (...) II. Equidade no acesso e na continuidade dos estudos; (Excerto 10, p.1)</p> <p>Parágrafo Único - Todos os professores que compõem o corpo docente permanente deverão regularmente ministrar disciplinas, orientar alunos e produzir conhecimentos e/ou tecnologias de reconhecido valor. (Excerto 13, p. 5)</p> <p>Art. 21 Os docentes permanentes, visitantes e/ou colaboradores credenciados para o Programa poderão compartilhar as responsabilidades de orientação dos alunos regularmente matriculados no mesmo, conforme as normas do Regimento do Programa e da Universidade. (Excerto 14, p. 6)</p> <p>Art. 22 Compete aos docentes a orientação dos alunos sob sua responsabilidade, no</p>		
planejamento e na execução de seu projeto de formação		

<p>Profissional a ser aprovado pela Comissão Coordenadora do Curso. (Excerto 15, p. 6)</p> <p>Art. 35 O tempo máximo para a integralização dos requisitos de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação é de 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis, quando devidamente justificado, por mais 6 (seis) meses. (Excerto 16, p.7)</p> <p>Art. 36 A proficiência em língua estrangeira é requisito obrigatório para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação. (Excerto 17, p. 7)</p>		
--	--	--

PPGMAE – Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino Textos da Política e Categorias a Priori		
Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
<p>Voltada à integração de saberes científicos e pedagógicos produzidos em contextos formais, não formais e informais de educação. Colabora, ainda, à ampliação das políticas de equidade para o acesso, a permanência e a promoção da educação superior com relevância social na região onde está sendo ofertada. (Excerto 1)</p> <p>A experiência vivenciada em nível lato sensu gerou uma importante demanda regional para oferta de cursos stricto sensu com foco na formação continuada de professores, esta demanda, está sendo</p>		<p>REGIMENTO</p> <p>Dada a estrutura institucional originária, dada pela Lei n. 11.640/2008, e as diretrizes de organização da UNIPAMPA, estabelecidas no Estatuto, serão estimulados Programas de Pós-Graduação com corpo docente e atividades multicampi, inclusive realizadas com suporte em tecnologias de educação à distância. (Excerto 5, p. 1-2)</p> <p>Art. 11 Compete a Comissão Coordenadora: (...)</p> <p>VI – estabelecer as atribuições didáticas e de orientação do Programa, em consonância com a Coordenação Acadêmica dos campi aos quais estão vinculados os docentes do Programa. (...)</p> <p>IX – aprovar os projetos de formação acadêmica de cada</p>
<p>atendida pela oferta de dois cursos de Mestrado Profissionais, sendo um na área de Ensino de Ciências e outro na área do Ensino de Línguas. Tais cursos estão</p>		<p>aluno vinculado ao Programa. (Excerto 6, p. 3)</p> <p>Parágrafo único - As disciplinas de pós-graduação</p>

<p>sendo significativamente importantes para a formação de professores e qualificação da docência nestas áreas do conhecimento na educação básica da região. (Excerto 2)</p> <p>o Mestrado Acadêmico em Ensino busca coadunar as várias áreas do conhecimento e vários docentes/pesquisadores preocupados com a área do ensino, sem perder de vista às preocupações relativas e diretamente ligadas aos processos de formação continuada e compromisso social da Universidade. (Excerto 3)</p> <p>REGIMENTO</p> <p>Art.1º (...)visa promover a formação de profissionais que atuem no ensino e estejam comprometidos com a produção e a socialização de conhecimentos e tecnologias que contribuam para a construção de currículos escolares, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, e em diferentes tempos, espaços, grupos que articulem práticas pedagógicas e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à educação inclusiva e multicultural. Excerto 4, p. 1)</p>		<p>são ministradas sob a forma de aulas teóricas, seminários, aulas práticas e estudos dirigidos. (Excerto 8, p. 8)</p> <p>As atividades a serem desempenhadas pelo aluno como parte de Estágio de Docência podem ser: preparação de material didático, responsabilidade de preparação e apresentação de aulas teórico-práticas, preparação, supervisão e correção de exercícios extra-classe. (Excerto 10, p. 11)</p>
<p>Art. 15 São atribuições da Comissão de Bolsas do Programa: (...)</p> <p>VIII. registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e acompanhamento do estágio,. (Excerto 7, p. 6)</p> <p>Art. 28 O Estágio Docência é obrigatório para os alunos</p>		

<p>que tiverem bolsa de pós-graduação (capes/cnpq) e corresponde a 15 horas de atividade, não conferindo um crédito ao aluno aprovado.</p> <p>§1º - O Plano de Atividades de Estágio Docência deve conter:</p> <p>I - nome da disciplina de graduação escolhida para a realização da atividade didática e respectiva súmula;</p> <p>II - atividades a serem desenvolvidas na disciplina da graduação, considerando uma dedicação de 15 horas no semestre;</p> <p>III - ciência e concordância do professor orientador;</p> <p>IV - ciência e concordância do professor da disciplina/turma de graduação; (Excerto 9, p. 11)</p> <p>Art. 44 Os discentes de pós-graduação da UNIPAMPA podem obter licenças ou afastamentos acadêmicos nas seguintes situações:</p> <p>I. realização de estudos;</p> <p>II. aperfeiçoamento e complementação de estudos;</p> <p>III. comparecimento a congressos, seminários, reuniões acadêmicas ou encontros estudantis;</p> <p>IV. participação em programas de cooperação ou assistência técnica, científica, cultural ou artística;</p> <p>V. realização de intercâmbios culturais;</p> <p>(Excerto 11, p. 16)</p>		
---	--	--

PPGEC – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Textos da Política e Categorias a Priori		
Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
objetivo geral a melhoria da qualificação profissional de professores que atuam preferencialmente na		proporcionar o incremento da capacidade de inovação de professores para o planejamento e a avaliação de

<p>Educação Básica, nas áreas de Física, de Química e de Ciências da Natureza, em um trabalho conjunto entre docentes da UNIPAMPA e professores das escolas . (Excerto 1)</p> <p>objetivos específicos que cobrem duas dimensões gerais de conhecimento: a dimensão da formação e a dimensão da prática profissional (Excerto 2)</p> <p>proporcionar acompanhamento e orientação aos projetos de estudos e trabalhos de conclusão, com apoio de infraestrutura adequada e de seu corpo docente; (Excerto 5)</p> <p>proporcionar oportunidades para estágios profissionais, troca de conhecimentos e experiências, por meio de intercâmbios, e outras formas de aprimoramento. (Excerto 6)</p> <p>o egresso formado pelo Programa mobilize capacidades e competências da formação e da prática profissional para ações inovadoras nas formas de ensinar, e no uso e</p>		<p>propostas pedagógicas inovadoras, teoricamente fundamentadas e associadas a delineamentos metodológicos, por meio de uma proposta curricular que viabilize aprofundamento de pressupostos teórico-metodológicos para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem; (Excerto 3)</p> <p>proporcionar o desenvolvimento de competências no uso técnico-pedagógico de tecnologias contemporâneas e sua incorporação em propostas pedagógicas envolvendo práticas experimentais e computacionais, com o apoio de infraestrutura e de proposta curricular adequadas, e de seu corpo docente; (Excerto 4)</p> <p>Linha de Pesquisa: Novas Tecnologias no Ensino de Ciências O núcleo de atividade temático do Programa denominado Novas Tecnologias no Ensino de Ciências objetiva qualificar professores para uso de tecnologias digitais num enfoque didático-pedagógico reflexivo, abrangendo a compreensão dos modos de uso destas tecnologias e suas relações com a aprendizagem, o desenvolvimento e a</p>
<p>desenvolvimento de recursos, com potencialidades de reconfigurar o ambiente educacional, envolvendo o professor, a escola e os educandos na compreensão e na transformação da realidade onde vivem. (Excerto 7)</p> <p>REGIMENTO</p> <p>Art. 1 Atuar na melhoria do Ensino de Ciências em termos de revisar e aprofundar conteúdos básicos formativos e discutir</p>		<p>adequação de materiais instrucionais com ênfase em tecnologias digitais. (Excerto 8)</p> <p>Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências O núcleo de atividade temático do Programa denominado Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências objetiva compreender fundamentos epistêmicos e multidisciplinares na relação de ensino e aprendizagem de ciências e desenvolver propostas pedagógicas</p>

<p>processos inovadores de ensino e aprendizagem nas áreas de Ciências. Destina-se preferencialmente a docentes da educação básica em exercício profissional (Excerto 10, p. 1)</p> <p>Art. 7 Os docentes orientadores deverão cumprir os seguintes requisitos: ter experiência em orientação de discentes em cursos de pós-graduação na área de ensino de ciências (Excerto 11,p. 3)</p> <p>Art. 24 A integralização dos estudos necessários ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências será expressa em unidades de crédito. (...)</p> <p>§3º Serão atribuídos dois créditos por atividade didática orientada (Estágio de Docência Orientada), objetivando a formação docente para o ensino de Ciências. (Excerto 12, p. 7)</p> <p>§1º São consideradas atividades complementares, devidamente comprovadas e realizadas durante o período em que o aluno estiver regularmente vinculado ao curso, as atividades realizadas na área de ensino de ciências de participação em evento, apresentação de trabalho, publicação de trabalho, ou outra atividade validada pela Comissão Coordenadora. (Excerto 13, p. 8)</p>		<p>direcionadas preferencialmente à educação básica, abrangendo adequação e desenvolvimento de materiais instrucionais voltados ao ensino das ciências em diferentes contextos educacionais, formais e não formais, inclusive em contextos de divulgação e popularização das ciências. (Excerto 9)</p>
--	--	--

PPGEL – Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas Textos da Política e Categorias a Priori		
Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
É compromisso do programa não só descrever as		Projetos de pesquisa, extensão e inovação

<p>realidades linguísticas e educacionais nas quais tais estudantes estão inseridos, mas também intervir nessas realidades, através de pesquisas que contribuam com achados significativos para uma mudança social, cultural e intelectual desses sujeitos. (Excerto 1)</p> <p>Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos: Descrição: Esta linha investiga o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e línguas adicionais, estabelecendo relação entre perspectivas teóricas e empíricas referentes a questões formais, literárias, interacionais e aquisicionais, em contextos múltiplos de ensino. (Excerto 2)</p> <p>Leitura e escrita nas práticas escolares: Descrição: Esta linha investiga os processos de leitura e escrita em diferentes suportes a partir de abordagens teóricas dos campos da linguagem, da literatura e da educação. (Excerto 3)</p>		<p>vinculados ao programa: a) Análise do discurso e ensino de línguas: b) As novas tecnologias no ensino presencial e a distância: ações e desafios. c) Confraria Poética: d) Constituição Identitária Docente e uso de recursos digitais: formação de professores de inglês como língua adicional. e) Interculturalidade e aprendizagem de língua(s) e literatura(s). f) Laboratório de Leitura e Produção Textual – escrita colaborativa e experimental: g) Letramentos e (formação docente: h) Literatura brasileira contemporânea na formação inicial e continuada do professor de Letras: i) Literatura infantil e juvenil e ensino: do acervo ao método – j) Materiais didáticos e avaliação no ensino: construindo elo com as políticas educacionais atuais – l) Multilinguismo: aspectos aquisicionais, linguísticos e identitários –m) Núcleo de Formação do Leitor Literário (NULI) –n) Núcleo de Línguas Adicionais –o) Programa Idiomas sem fronteiras –p) Variação Linguística: descrição, ensino e formação de professores –(Excerto 4)</p>
<p>Art. 1º O PPGEL tem como principal objetivo promover a qualificação da docência na área da linguagem e estimular práticas inovadoras e o desenvolvimento de produto pedagógico por meio do aprofundamento de estudos teóricos e da reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem. (Excerto 5, p. 1)</p> <p>alternativa de formação continuada a portadores de título de graduação em Letras ou Pedagogia que atuam no efetivo exercício da docência na área de linguagem (ou no ensino</p>		<p>Art. 8º Compete à Comissão Coordenadora: I – assessorar a Coordenação em tudo o que for necessário para o bom funcionamento do Programa, no âmbito didático, científico e administrativo; (...) V – propor o elenco de disciplinas e outras atividades de formação acadêmica oferecidas pelo Programa, com os respectivos planos de ensino, para homologação do Conselho do Programa; (Excerto 7, p. 3)</p> <p>Parágrafo único. As disciplinas de pós-graduação são ministradas sob a forma de aulas teóricas, seminários, aulas práticas e estudos</p>

<p>multi ou interdisciplinar) na modalidade presencial ou a distância(...) (Excerto 6, p. 1)</p> <p>(...)IX – aprovar os projetos de formação acadêmica de cada aluno vinculado ao Programa; (...)</p> <p>XV – propor ao Conselho do Campus ações relacionadas ao desenvolvimento do Programa e à Comissão Superior de Ensino ações relacionadas ao desenvolvimento da pós-graduação na Universidade. (Excerto 8, p. 3)</p> <p>Art. 34o Os discentes de pós-graduação da UNIPAMPA podem obter licenças ou afastamentos acadêmicos nas seguintes situações: I – realização de estudos; II – aperfeiçoamento e complementação de estudos; III – comparecimento a congressos, seminários, reuniões acadêmicas ou encontros estudantis; IV – participação em programas de cooperação ou assistência técnica, científica, cultural ou artística; V – realização de intercâmbios culturais; VI – por outro motivo de interesse acadêmico, (Excerto 11, p. 9)</p>		<p>dirigidos. (Excerto 9, p. 4)</p> <p>O Produto Pedagógico constitui uma especificidade do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA e exerce a função de eixo condutor da pesquisa. É caracterizado como produção técnica autoral do discente, a qual será aplicada ao longo do curso em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, devendo apontar alternativas inovadoras para as demandas da área. (Excerto 10, p. 7)</p>
--	--	---

PPGECQVS – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde Textos da Política e Categorias a Priori		
Formação de Professores Código (a)	Inclusão Educacional Código (b)	Inovação Pedagógica Código (c)
<p>tem como objetivo proporcionar formação e ambiente propícios à atividade criadora por meio de pesquisa e estudos avançados que permitam atribuir o grau de Mestre ou Doutor em Educação em Ciências para o pleno exercício de atividades de</p>		<p>1. Educação científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa Estudos relativos ao campo da didática das ciências que envolvem investigação dos problemas do ensino e da aprendizagem das ciências, referenciados nos</p>

<p>pesquisa, ensino e extensão na área de Educação em Ciências, ampliando e aprofundando os conhecimentos adquiridos na graduação e promovendo a formação de docentes-pesquisadores de elevada capacitação. (Excerto 1)</p> <p>Algumas questões de pesquisa que permeiam e são permeadas por este contexto, são: (...)– as implicações da pesquisa enquanto estratégia de formação de professores de ciências; – as relações entre pesquisa em ciências e ensino de ciências; – os saberes que constituem as práticas docentes; – concepções epistemológicas sobre ciências e ensino de ciências.</p>		<p>saberes da ciência, da filosofia, da história da ciência e das ciências da educação. Utilizando-se dos pressupostos teóricos da pesquisa social, pretende-se desenvolver ações que envolvam o espaço escolar e o universitário, na busca de alternativas para amenizar situações problema relacionadas ao processo educacional. (Excerto2)</p> <p>Art. 3 - O PPGECQVS da UNIPAMPA tem como objetivo promover o desenvolvimento científico e tecnológico, pela qualificação de recursos humanos nos níveis de mestrado acadêmico e doutorado. Como estratégia para alcançar este objetivo, o PPGECQVS busca ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes de pós-graduação durante seus cursos de graduação,</p>
<p>– Universidade e Espaços Educativos: espaços de formação e investigação; – implicações teóricas na construção do conhecimento científico. (Excerto 3)</p> <p>2. Educação científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos Esta linha de pesquisa investiga os efeitos das práticas sociais processadas em diferentes instâncias – laboratório, salas de aula, na universidade e na escola, mídia, entre outras, visando compreender como os discursos e as práticas atuam na produção de “verdades” e de sujeitos. (Excerto 4)</p> <p>3. Educação científica: produção científica e avaliação de produtividade em ciência envolvimento de professores e alunos de</p>		<p>para o pleno exercício de atividades de ensino, pesquisa, desenvolvimento e inovação tecnológica na área de Educação em Ciências (Excerto 7, p.3)</p> <p>V. Produção técnica: produtos como softwares educativos, kit de atividade de ensino e demais produtos educacionais serão avaliados, para concessão de créditos, pelo CCP (Excerto 13, p. 20)</p>

<p>escolas na produção científica no laboratório experimental e publicação de resultados; (Excerto 5)</p> <p>4. de metodologias e tecnologias aplicadas à educação envolvendo Formação de Professores, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Educação a Distância, Interfaces interativas (Excerto 6)</p> <p>o programa formará docentes pesquisadores de elevada capacitação crítica e científica, contribuindo para o desenvolvimento local, regional e nacional (Excerto 8, p. 3)</p> <p>Art. 10 - Compete à Comissão Coordenadora do</p>		
<p>PPGECQVS (CCP) [...]</p> <p>III. Propor o perfil dos docentes, com exigências mínimas de produção intelectual, orientação e atividades de ensino no Programa, para a deliberação do Conselho do Programa; (...)</p> <p>V. Propor a oferta curricular e de outras atividades de formação acadêmica oferecidas pelo Programa, com os respectivos planos de ensino, para homologação pelo Conselho do Programa; (Excerto 9, p. 5)</p> <p>Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de Doutorado na área de Ensino, devidamente reconhecido, pode ser considerado como equivalente ao diploma de Doutor. (Excerto 10, p.9)</p> <p>Art. 25 - Compete aos docentes à orientação dos alunos sob sua</p>		

<p>responsabilidade, o que incube:</p> <p>I. Definir o plano de estudos do discente a ser aprovado pela Comissão Coordenadora e as reformulações quando necessário;</p> <p>II. Orientar, juntamente ao coorientador, se for o caso, no planejamento e na execução do projeto de formação acadêmica do discente; *Excerto11, p. 12)</p> <p>Art. 47 - A docência orientada integra a formação do pós-graduando e tem por finalidade a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação.</p> <p>§1º A docência de que trata</p>		
<p>o caput é obrigatório aos alunos bolsistas dos programas de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para cursos em modalidade Acadêmica de Mestrado e Doutorado.</p> <p>§2º A duração mínima da docência orientada será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a máxima de dois semestres para o mestrado e quatro semestres para o doutorado e possui carga horária máxima de 02 (duas) horas semanais.</p> <p>§3º O aluno que comprovar atividades como docentes do ensino superior ficará dispensado do estágio de docência.</p> <p>§4º As atividades desenvolvidas no estágio de docência devem ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo discente. (Excerto 12, p. 17</p> <p>Art. 94 - O PPGECQVS tem como política de metas</p>		

<p>buscar sempre uma melhor qualificação através de várias medidas de ação contínua.</p> <p>§1º promover a formação de recursos humanos visando inserção futura em atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico.</p> <p>(...)</p> <p>§3º estimular a realização de atividades de intercâmbio científico com outras instituições (Excerto 14 p.28)</p>		
--	--	--

APÊNDICE B – UNIDADES DE SENTIDO - ORDENAMENTO LEGAL

PNE- Plano Nacional de Educação
<p style="text-align: center;">Verbos em destaque temática formação de professores:</p> <p>promover, estimular, contabilizar, implantar, fomentar, apoiar, incentivar, ampliar, estruturar, induzir, formalizar, executar, garantir, consolidar, , instituir, assegurar, aprimorar, orientar, elevar, expandir, atuar, valorizar, implementar, desenvolver, realizar, fortalecer, constituir, oferecer, prever.</p> <p>Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação; - articulação pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação;- currículos e propostas pedagógicas; - pesquisas ensino-aprendizagem; - teorias educacionais; -valorização dos Profissionais da Educação; - centros multidisciplinares; - equipes de profissionais da educação; - inclusão nos cursos de licenciatura e pós-graduação; -parcerias com instituições; -produção de material didático; acessível; profissionais de apoio ou auxiliares; - processos pedagógicos; novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras; -autoavaliação das escolas; -qualidade educacional; -apoio técnico e financeiro à formação de professores; -capacitação de educadores; - construção da cultura de paz; - mediadores e mediadoras; - formação específica dos professores; - estágio formação na educação superior; - mobilidade estudantil e docente na graduação e pós-graduação, nacional e internacional; - a inovação tecnológica; -qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas; - prática didática; - financiamento estudantil à pós-graduação stricto sensu; -plano estratégico, - programa de iniciação à docência cursos de licenciatura; -plataforma eletrônica; -matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação;

articulação entre a formação acadêmica e as educação básica; - cursos técnicos (médio) e tecnológicos (superior)

- bolsas de estudos professores de idiomas;
- modelos de formação docente para a educação profissional;
- experiência prática; certificação didático-pedagógica;
- planejamento estratégico para formação continuada;
- planos de Carreira profissionais do magistério;
- acompanhamento dos profissionais iniciantes;

Verbos em destaque temática inclusão:

manter, ampliar, priorizar. fomentar, complementar, suplementar, desenvolver, implementar, garantir, fortalecer, promover, assegurar, apoiar, consolidar, implantar, expandir, institucionalizar .

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inclusão escolar:

- normas de acessibilidade;
- programa nacional de construção e reestruturação de escolas;
- aquisição de equipamentos; atendimento educacional especializado aos alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- educação bilíngue;
- tecnologias pedagógicas;
- especificidades da educação especial;
- expansão das matrículas gratuitas;
- peculiaridades das pessoas com deficiência;
- políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito;
- proteção contra formas de exclusão;
- universalização do atendimento escolar;
- atendimento educacional especializado;
- salas de recursos multifuncionais;
- classes, escolas ou serviços especializados;
- programas acessibilidade;
- acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência;
- adequação arquitetônica,
- material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva;
- combate à discriminação, preconceito e violência;
- articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas;
- modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar;
- atendimento escolar integral das pessoas com deficiência;
- estabelecimento de terminalidade temporal;
- participação da comunidade no modelo de organização pedagógica;
- formação inicial e continuada de profissionais da educação ao atendimento em educação

especial;

- propostas pedagógicas específicas;
- educação profissional;
- políticas de inclusão e de assistência estudantil;
- reduzir as desigualdades;
- ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior; -
- acessibilidade nas instituições de educação superior;
- acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação;
- acervo de obras didáticas, paradidáticas;
- ; materiais didáticos e pedagógicos formato acessível;

Verbos e destaque temática inovação:

implantar, elaborar, encaminhar, criar, desenvolver, disciplinar, oferecer, institucionalizar, incentivar, instituir, estimular, selecionar, certificar, divulgar, apoiar, estabelecer, constituir, universalizar, prover, considerar, elevar fortalecer, consolidar, promover, aumentar, expandir, subsidiar, ampliar, estimular, favorecer.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

- recursos pedagógicos,
- direitos e objetivos de aprendizagem;
- tecnologias pedagógicas;
- organização do tempo e das atividades didáticas;
- organização flexível do trabalho pedagógico;
- adequação do calendário escolar à realidade local, a identidade cultural e condições climáticas da região;
- atividades extracurriculares
- práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares;
 - relação entre teoria e prática;
- produção de material didático;
- cursos das áreas tecnológicas e científicas;
- oferta de educação inclusiva,
- vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência;
 - pesquisas interdisciplinares;
- selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais;
- diversidade de métodos e propostas pedagógicas;
- recursos educacionais abertos;
- educação básica pública em tempo integral;
- acompanhamento pedagógico e multidisciplinares;
- diferentes espaços educativos, culturais e esportivos;

- equipamentos públicos;
- otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola;
- atividades recreativas, esportivas e culturais;
- diversidade regional, estadual e local;
- tecnologias educacionais;
- incentivar práticas pedagógicas inovadoras;
- melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem,
- diversidade de métodos e propostas pedagógicas;
- recursos educacionais abertos;
- relação computador/aluno;
- currículos e propostas pedagógicas específicas;
- práticas socioculturais;
- projetos inovadores;
- articulando os sistemas de ensino;
- ações de extensão;
- inclusão social e produtiva;
- diversificação curricular;
- inter-relações entre teoria e prática;
- organizar o tempo e o espaço pedagógicos;
- estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas;
- política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação;
- agências estaduais de fomento à pesquisa;
- programas, projetos e ações para internacionalização da pesquisa e da pós-graduação;
- intercâmbio científico e tecnológico;
- pesquisa científica e de inovação;
- renovação pedagógica;
- valorizar a experiência prática;
- acervo de obras didáticas, paradidáticas;
- construção do conhecimento;
- valorização da cultura da investigação;
- materiais didáticos e pedagógicos formato acessível;
- especificidades socioculturais;
- participação e a consulta de profissionais da educação
- assegurando a participação;
- processos de autonomia pedagógica,.

LDB-Lei de Diretrizes e Bases

Verbos em destaque temática formação de professores:

Abrange, desenvolvem, ministrado, aprender, ensinar, pesquisar, divulgar, incumbir-se-á,

baixar, participar, elaborar, cumprir, estabelecer, ministrar, estabelecidos, colaborar, alcançar, abrangerá, desenvolvida, formar, atuar, compreendendo, caracterizam, consideram-se, tenham, conforme, atender, propicie, far-se-á, admitida, oferecida, promover, poderão, utilizar, acesso, permanência, incentivarão, incluindo, efetivado, manterão, incluirá, assegurando-lhes, poderão, exercendo

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- educação abrange os processos formativos;
 - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - valorização do profissional;
 - normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
 - participar da elaboração da proposta pedagógica;
 - plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - estabelecer estratégias de recuperação;
 - participar planejamento, avaliação, ao desenvolvimento profissional;
 - relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais;
 - educação profissional e tecnológica;
 - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
 - articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada;
 - educação superior formar diplomados, participação no desenvolvimento da sociedade;
 - universalização e do aprimoramento da educação básica,
 - formação e a capacitação de profissionais,
 - pesquisas pedagógicas e atividades de extensão;
 - educação superior abrangerá graduação e pós-graduação;
 - universidades são instituições pluridisciplinares
 - formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão;
 - produção intelectual institucionalizada;
 - profissionais da educação escolar básica: em efetivo exercício e formados em cursos reconhecidos;
 - habilitados em nível médio ou superior;
 - portadores de diploma de pedagogia;
 - títulos de mestrado ou doutorado;
 - profissionais com notório saber;
 - profissionais graduados;
-
- sólida formação básica;
 - associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionado;
 - formação e experiências anteriores;
 - formação de docentes nível superior, em curso de licenciatura plena;

- formação mínima para o exercício do magistério;
- promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério;
- recursos e tecnologias de educação a distância;
- acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior;
- programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura;
- nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas;
- acesso de professores de pedagogia e licenciatura efetivado por processo seletivo;
- institutos superiores de educação - cursos formadores de profissionais para a educação;
- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas;
- programas de educação continuada;
- formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino;
- valorização dos profissionais da educação, planos de carreira do magistério público;
- aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; progressão funcional;
- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;;
- experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional;
- desenvolvimento do ensino;
- remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente;
- funções de monitoria;
- capacitação para todos os professores em exercício.

Verbos em destaque temática inclusão:

Aprender, ensinar, pesquisar, divulgar, dever, incumbir-se-á, prover, observarão, entende-se, assegurarão, atingir, concluir, puderem, revelarem, deverá, instituir, fomentar, adotará

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inclusão escolar:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
 - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
-
- transversal a todos os níveis, etapas e modalidades;
 - identificação, cadastramento e atendimento alunos com altas habilidades ou superdotação;
 - meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 - difusão de valores fundamentais ao interesse social,;
 - direitos e deveres dos cidadãos;

- respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- educação especial, 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;
- atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados;
- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos,;
- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido;
- aceleração para concluir em menor tempo;
- professores com especialização;
- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade;
- acesso igualitário aos benefícios;
- cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação;
- políticas públicas ao desenvolvimento das potencialidades desse alunado;
- ampliação do atendimento aos educandos na própria rede pública regular de ensino.

Verbos e destaque temática inovação:

Ministrado, assegurarão, constituirá, promoverão, complementar, integrado, incluindo, terá, incentivará

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas-;
- unidades escolares públicas de educação básica autonomia pedagógica e administrativa;
- exibição de filmes de produção nacional componente curricular complementar, exibição obrigatória;
- adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades;
- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas;
- incluindo adequação do calendário escolar;
- ensino fundamental tempo integral;
- aprimoramento do educando como pessoa humana, formação ética, autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância.

LBI-Lei Brasileira de Inclusão

Verbos em destaque temática formação de professores:

Exerce, atuar, garante, incumbe, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar, avaliar,

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- profissional de apoio escolar exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção sempre que necessário, em todas as atividades escolares;
- acessibilidade é direito à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social;
- poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar;
- adoção de práticas pedagógicas inclusivas
- formação inicial e continuada de professores
- formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos;
- inclusão do tema nas diretrizes.

Verbos em destaque temática inclusão:

Obstruir, assegurar, promover, visando, acessar, apresentar, instituída, considera-se, sofrerá, receber, constitui, alcançar, incumbe, garantir, promovam, tomado, possa, deve ser, uso, assegurar, garantindo, coletar, processar, sistematizar, disseminar, impedem, poderão, identificar, vigorar.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inclusão escolar:

- Pessoa com deficiência: impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial;
 - Acessibilidade: possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma;
 - Barreiras: obstáculo que impeça a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto;
 - Barreiras arquitetônicas: obstáculos em prédios públicos ou privados.
- Barreiras nos transportes: obstáculos nos meios e sistemas de transporte
- Barreiras nas comunicações: obstáculos para acessar, receber ou emitir mensagem ou informação.
- Barreiras atitudinais: atitudes e comportamentos que atrapalham a participação da pessoa com deficiência na sociedade.

Barreiras tecnológicas: obstáculos que impedem de acessar qualquer tipo de tecnologia;

-Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania;

- adaptações razoáveis: modificações e ajustes que não acarretem ônus, pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades;

- Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades;

-atendimento prioritário;

- acesso a informações recursos de comunicação acessíveis;

-educação constitui direito da pessoa com deficiência;

- condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem;

- recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras;

- desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.;

- obrigatória a acessibilidade da internet, para uso da pessoa com deficiência; diretrizes de acessibilidade internacionalmente;

- acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades;

- Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão);

-formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência;

- Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000, "Art. 1o As pessoas com deficiência (...) terão atendimento prioritário,

Verbos e destaque temática inovação:

atendam, definir, podemos, dizer, tratem, devem atender, incumbe, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar, avaliar, caberá, promover, fomentar, garantir, devem, ampliar,

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

-Desenho Universal é um conceito que tem por objetivo definir produtos e espaços que atendam a todos;

- com qualquer tipo de deficiência ou mobilidade reduzida;

- implantação de projetos;

-equipamentos e instalações abertos ao público, de uso coletivo;

- sistemas e tecnologias da informação e comunicação;

- normas de acessibilidade;

- pesquisas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais

- poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado;

- congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva;
- desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas;
- ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais;
- emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

Verbos em destaque temática formação de professores:

elaborada, corresponde, influenciará, contribuir, integra, preparando, conhecer-se, apreciar-se, cuidar-se, compreendendo-se, reconhecendo, orienta, assegurar, decidir, fortalecer, criar, disponibilizar, manter.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- especialistas de todas as áreas do conhecimento; -
- demandas do estudante;
- preparando-o para o futuro;
- formação inicial e continuada dos educadores;
- produção de materiais didáticos;
- alinhamento de outras políticas e ações;
- reconhecendo suas emoções; autocrítica;
- relação entre básico-comum e diverso;
- competências e diretrizes são comuns,
- currículos são diversos;
- aprendizagens essenciais, não apenas conteúdos mínimos;
- organização interdisciplinar dos componentes curriculares;
- competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias;
- materiais de orientação para os professores;
- processos permanentes de formação docente; -
- contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- regulação do ensino superior;
- relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos;

Verbos em destaque temática inclusão:

Desenvolver, orientado, visam, garantam, valorizar, utilizar, explicar, continuar, colaborar, expressar, partilhar, produzir, exercitar, respeitar, agir, promulgou, ampliando, organizando, resgatando, respeitando.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inclusão escolar:

- aprendizagens essenciais a todos os alunos;
- direitos de aprendizagem;
- princípios éticos, políticos e estéticos;
- formação humana integral; sociedade justa, democrática e inclusiva,
- acesso e permanência na escola;
- diferentes linguagens;
- partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos;
- diferentes contextos;
- entendimento mútuo; empatia, o diálogo,
- resolução de conflitos e a cooperação;
- respeito ao outro e aos direitos humanos,
- acolhimento e valorização da diversidade;
- sem preconceitos de qualquer natureza;
- autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação;
- princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
- conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural;
- respeitando as várias manifestações;
- igualdade educacional;
- singularidades;
- igualdade de oportunidades de ingresso e permanência;
- foco na equidade,
- reconhecer as necessidades;
- reverter a situação de exclusão que marginaliza grupos;
- necessidade de práticas pedagógicas inclusivas; d
- diferenciação curricular conforme Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;

Verbos e destaque temática inovação:

Garantir, apoiando, definida, resolver, exercitar, incluindo, investigar, elaborar, testar, formular, resolver, criar, compreender, utilizar, criar, comunicar, acessar, disseminar, exercer, orientadas, devem, saber, fazer, considerando, impõe, aprender, ensinar, promover, avaliar, privilegiem, assumir, promover, selecionar, aplicar, incorporar, compete, coordenar, incluir.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

- conjunto de aprendizagens;
- desenvolvimento integral;
- dez competências gerais;
- projetos de vida; continuidade dos estudos;
- competência: mobilização de conhecimentos;
- habilidades: atitudes e valores para resolver a vida cotidiana;
- exercício da cidadania; curiosidade intelectual; investigação,
- a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade;
- investigar causas,
- elaborar e testar hipóteses,
- formular e resolver problemas e criar soluções;
- tecnologias digitais de informação e comunicação;
- exercer protagonismo;
- conhecimento curricular contextualizado
- realidade local, social e individual;
- o que aprender, para que aprender, como ensinar,
- redes de aprendizagem;
- desenvolvimento humano global;
- rompendo com visões reducionistas – da dimensão intelectual (cognitiva) ou afetiva;
- visão plural, singular e integral;
- acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno,
- singularidades e diversidades;
- educação integral;
- construção intencional de processos educativos;
- aprendizagens sintonizadas com necessidades, possibilidades e interesses;
- novas formas de existir.;
- superação da fragmentação;
- protagonismo do estudante;
- construção de seu projeto de vida.;
- metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas;
- abordagem de temas contemporâneos;
- forma transversal e integradora;
- elaboração de materiais pedagógicos;
- fomento a inovações;
- disseminação de casos de sucesso;
- apoio a experiências curriculares inovadoras;

DCN-Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Verbos em destaque temática formação de professores:

Consubstanciem, orientar, atualização, pode-se, criar, organizar, adota, reinventar, construir, educar, compartilhada, proporcionar, explorar, estimular, adotando, organize, oriente, assume, preveja, respeita, manter, manejar, trabalhar, vivenciar, estimular, realize, defina, justifique, consiste, valorizar, promover, precisa, orientar, avaliar, elaborar, interpretar, reconstruir, transpor, conhecer, compreender, contribui, instituir

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

atualização das políticas educacionais;
 direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional;
 cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes;
 formação e a valorização dos profissionais da educação;
 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB)
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; (Capes);
 regulamenta o piso salarial profissional nacional;
 acesso, capacitação docente e infraestrutura;
 criar condições para melhorar o desempenho das escolas;
 formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas;
 centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens;
 preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores;
 valorização dos profissionais;
 acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho;
 ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares;
 profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola;
 busca de parcerias possíveis e necessárias;
 porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;
 professor da classe comum explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes;
 pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva;
 professor do AEE identifique habilidades e necessidades;
 recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem;
 projeto político-pedagógico construção coletiva;
 formação continuada dos gestores e professores
 metodologia didático-pedagógica;
 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
 encontros pedagógicos periódicos;

estudos, debates e troca de experiências;
 opção por um ou outro método de trabalho docente;
 experiência docente;
 valorizar o profissional da educação
 valorizar a escola;
 escola como organização complexa;
 pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações;
 participação na gestão de processos educativos;
 professor precisa saber orientar, avaliar e elaborar propostas, interpretar e reconstruir o conhecimento; transpor os saberes específicos;
 compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes;
 a formação inicial e continuada do professor compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional;
 promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais
 consolidação da identidade dos profissionais da educação;
 incentivos ao resgate da imagem social do professor;
 agências formadoras revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes

Verbos em destaque temática inclusão:

Prover, desenvolver, recebendo, inspirar, garantir, considerando, torna-se, trazer, fundamentar-se, conquiste, conscientes, adota, pressupõe, resgatando, destina-se, fazer, preciso, rompe, provoca, oferta, previsto

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inclusão escolar:

formação de qualidade;
 respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas;
 projetos político-pedagógicos garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos;
 garantia do direito à educação de qualidade;
 educação, enquanto direito inalienável de todos;
 exercício dos direitos: humanos, sociais e econômicos, civis e políticos;
 democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso;
 direito universal, relação com outros direitos;
 educação, entendida como um direito individual humano e coletivo;
 potencializar o ser humano como cidadão para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária
 educação é, pois, processo e prática;
 tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam;
 garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos

historicamente excluídos;
 educação escolar fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade;
 cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
 centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens;
 valorização das diferenças;
 resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos;
 múltiplos sujeitos;
 objetivo a troca de saberes, a socialização;
 diferentes abordagens;
 diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais;
 escola a instituição acolhedora, inclusiva,
 opção “transgressora”,
 rompe com a ilusão da homogeneidade
 crise de identidade institucional.
 oferta de atendimento educacional especializado;
 previsto no projeto político-pedagógico da escola;

Verbos e destaque temática inovação:

desenvolver, promover, estimular, subsidiar, assegurando, compor, nortear, aplicar, orientadas, abrangendo, engendrar, vinculando, oferta;

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

reinvenção da educação brasileira;
 construção de uma Nação mais justa, solidária e capaz;
 desenvolver todas potencialidades.;
 aperfeiçoamento da educação nacional;
 novas demandas;
 acelerada produção de conhecimentos;
 reflexão crítica e propositiva;
 formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola;
 integração curricular;
 nortear as avaliações
 elaboração de livros didáticos e outros documentos pedagógicos;
 habilidades inovadoras,
 aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;
 espaços sociais na escola e fora dela;
 entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte;

atividades integradoras;
 metodologia da problematização;
 instrumento de incentivo à pesquisa;
 à curiosidade pelo inusitado;
 desenvolvimento do espírito inventivo,
 intenções educativas, comprometidas;
 reconhecimento dos deveres e direitos;
 articulação entre teoria e prática,
 organização dos tempos e dos espaços
 ações de interdisciplinaridade
 aprendizagem criativa;
 caminho pedagógico de superação à mera memorização;

DCN-Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial

Verbos em destaque temática formação de professores:

atuam, regular, institucionalizar, atuem, maximizem.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- elaboração e a execução do plano de AEE competência dos professores na sala de recursos multifuncionais;
- projeto pedagógico deve institucionalizar a oferta do AEE;
- outros profissionais da educação;
- apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação,
- desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos;
- maximizem o AEE.

Verbos em destaque temática inclusão:

superar, substitutivo, planejada, realizada, garantir, complementem, considera-se, realizada, contribuindo, complementar, suplementar, integrar, envolver, mdo, articular, oferta.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inclusão escolar:

- Educação Especial perspectiva da educação inclusiva;
- superar caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, ou seja, dos espaços educacionais separados para alunos com deficiência;
- AEE turno inverso ao da escolarização;
- acesso à educação comum e serviços e apoios;

atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos;

-sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE);

-salas de recursos multifuncionais;

-serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras;

-participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem..

Verbos e destaque temática inovação:

Deve, institucionalizar, prevendo.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

-projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE;

-recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos,

-recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.

APÊNDICE C – UNIDADES DE SENTIDO - ORDENAMENTO NORMATIVO

<p>Resolução nº 02/2015</p> <p>Formação inicial em nível superior e para formação continuada dos profissionais da Educação Básica</p>
<p>Verbos em destaque temática formação de professores:</p> <p>Tendo, garantir, articular, norteiam, envolvendo, desenvolvem, assegurada, ensinar, aprender, instituída, definindo, ofertam, deverão promover, viabilizar, conceber, desenvolverem, concebê-la, atendendo, constitui, devendo, desenvolvida, assumida, direcionado, compreendem, incluindo, promova, contemplando, contribuindo, ministra, deverá, contemplar, garantir, virá, fundamentado, deverá, atuar, compreender, dominar, relacionar, executando, realizar, ensinar, aprender, destina-se, requer, incluindo, atendendo, propiciar, visando, compreende, repensar, agreguem</p> <p>Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica; - abrangência e a complexidade da educação ; - concepção sobre conhecimento, educação e ensino ; - projeto da educação nacional, - superar a fragmentação das políticas públicas; - articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; - base comum nacional para a formação inicial e continuada; - sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; - articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão; - aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; - docência ação educativa processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação; - conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender;- construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; - valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas; - princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos nos programas e cursos de formação;

- instituições formadoras e sistemas de ensino promover formação inicial e continuada dos profissionais do magistério;
- atendimento às políticas públicas de educação;
- centros de formação de estados e municípios, formação continuada dos profissionais do magistério;
- formação docente inicial e continuada para a educação básica;
- qualidade social da educação e à valorização profissional;
- colaboração pelos entes federados;
- profissionais do magistério exercem atividades de docência e pedagógica;
- formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica;
- compromisso com projeto social, político e ético;
- consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos;
- valorização da diversidade contrária à discriminação;
- articulação entre a teoria e a prática;
- domínio dos conhecimentos científicos e didáticos;
- ensino, pesquisa e extensão;
- instituições de educação básica espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
- acesso à formação inicial e continuada;
- formação continuada como componente da profissionalização;
- diferentes saberes e na experiência docente;
- profissionais do magistério agentes formativos de cultura;
- qualidade acadêmica na formação oferecida;
- consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC);
- educação como processo emancipatório e permanente;
- realidade dos ambientes das instituições educativas;
- egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo
- fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética;
- egresso(a) dos cursos de formação inicial atuar com ética e compromisso construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- seu papel na formação dos estudantes da educação básica;
- dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino;
- forma interdisciplinar;

- domínio das tecnologias de informação e comunicação;
- identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva;
- consciência da diversidade, respeitando as diferenças;
 - pesquisas sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, ensinar e aprender;
 - formação inicial para o exercício da docência implica a formação em nível superior;
 - formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica;
 - estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica;
 - formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura;
 - estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares;
 - aprofundamento e diversificação;
 - estudos integradores para enriquecimento curricular;
 - seminários e estudos curriculares;
 - práticas articuladas entre os sistemas de ensino;
 - mobilidade estudantil, intercâmbio;
 - atividades de comunicação e expressão;
 - cursos de formação inicial considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos;
 - formação para o exercício integrado e indissociável da docência;
 - formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais
 - processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas;
 - reflexão sobre a prática educacional;
 - atividades formativas: atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado

Verbos em destaque temática inclusão:

Aprender, ensinar, pesquisar, divulgar, reconhecendo, favoreçam

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inclusão escolar:

- igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- respeito à liberdade e o apreço à tolerância;
- consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças;
- desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional;
- aprimoramento pedagógico.

Verbos e destaque temática inovação:

Requer, permeada, envolvendo, contribuindo, ampliar, articulados, viabilizando, contribuam, uso, incorporando-os

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

- trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica;
- planejamento sistemático e integrado;
- docência, dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação;
- manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações;
- educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável;
- processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes;
- conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas,
- integração e interdisciplinaridade curricular;
- vivência da realidade social e cultural;
- a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos;
- às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico;
- produção acadêmica-profissional, programas de fomento à pesquisa;
- dinâmicas pedagógicas;
- visão ampla do processo formativo;
- dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas;
- pensamento crítico, a resolução de problemas, interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;
- uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação TICs;
- promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção;
- desenvolvimento da criticidade e da criatividade;
- formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional;
- necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento;
- atividades formativas organizadas pelos sistemas
- projetos, inovações pedagógicas,

Parecer 02/2015

Formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica

Verbos em destaque temática formação de professores:

Gerar, difundir, avaliar, fazem, efetivaram, repensar, incluindo, destacaram-se, ampliando, incluir, delimitar, assumem, entendidos, atuam, devem ser, superando, tratam, organizar,

efetivar, consolidar, prevê, deverão, direcionadas, garantir, torna-se, romper, propiciar

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- relação entre matrizes curriculares do processo formador;
- segmentarem a educação superior pelo estímulo à expansão;
- redução da educação superior à função de ensino;
- repensar a formação de profissionais do magistério;
- criação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004, pelo MEC;
- profissionalização de todos(as) aqueles(as) que atuam na educação;
- termos “profissionais da educação” e, profissionais do magistério;
- docentes que atuam no ensino e devem ser licenciados;
- base comum nacional como fundamento para a formação de profissionais para a educação;
- base comum nacional fundamento para a formação de profissionais para a educação;
- unidade entre teoria e prática;
- pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo;
- formação dos(das) profissionais do magistério da educação perspectiva social e ao nível da política pública, tratada como direito;
- aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada;
- projeto institucional de formação;
- docência compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional;
- articulação entre educação básica e educação superior;
- Plano Nacional de Pós-Graduação “documento é constituído por: Plano e das diretrizes;
- Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, essencial à profissionalização docente;
- políticas e normas nacionais formação inicial em cursos de licenciatura, bem como a formação continuada;
- ação orgânica que se efetive por meio de política nacional e de Diretrizes Curriculares Nacionais;
- compreensão sobre os processos de organização e gestão;
- formação de profissionais do magistério da educação básica campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos;

Verbos em destaque temática inclusão:

Encontrar, realizada, limitam, produz

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inclusão escolar:

- políticas de inclusão
- estímulo ao reconhecimento
- respeito à diversidade;
- espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação Conae.
- reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões -diversidade

étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional;

- diferenças cognitivas e físicas
- respeito e à tolerância nas relações interpessoais
- implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão.

Verbos em destaque temática inovação:

Repensar,

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica

- políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional;
- valorização dos(das) trabalhadores(as) da educação;
- educação democrática para todos(as);
- inovações para a formação de professores;
- concepção de docência compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional;
- relações sociais, étnico-raciais e produtivas;
- articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos ;
- socialização e construção do conhecimento;
- diálogo entre diferentes visões de mundo;
- educação em direitos humanos;
- processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito;
- relação com os contextos;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais;
- formação de uma consciência cidadã
- níveis cognitivo, social, ético e político;
- processos metodológicos participativos e de construção coletiva;
- linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos
- defesa dos direitos humanos

**APÊNDICE D – UNIDADES DE SENTIDO - ORDENAMENTO
INSTITUCIONAL - PPCs - Mestrados em Ensino e Educação da
UNIPAMPA/RS**

Mestrado em Educação- PPGEdu/Campus Jaguarão
<p style="text-align: center;">Verbos em destaque temática formação de professores:</p> <p>Qualificar, atuam, concretizar, atuam, aplicados, habilitar, formar, capacitar, pretende-se, objetiva-se, fazer, saber, visa, desenvolverá, preparar, contribuir, organizar-se-á, orientados, compõem, deverão, compete, compartilhar, produzir, ministrar, orientar</p> <p style="text-align: center;">Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> -qualificar as práticas de profissionais que atuam na gestão de unidades escolares e na gestão da educação; - docentes na diversidade cultural e territorial; -ampliação e no aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos; -revisão do planejamento e da implementação de estratégias de ação que qualifiquem seus contextos de atuação; -ações transformadoras no campo do ensino e da gestão educacional; - profissionais altamente capacitados para a identificação das potencialidades e necessidades; - reflexão crítica para a produção de novas estratégias e ações; - necessidade de capacitar profissionais para o uso de conhecimentos científicos; - articular conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, o “saber” e o “saber fazer”; - análise crítica e da rigorosidade metodológica; - visa o aprofundamento de conhecimentos teóricos adquiridos em Cursos de Graduação e de Pós-Graduação; - qualificação da carreira de profissionais da educação; - Formação e produção de conhecimentos orientados pelo compromisso com o desenvolvimento regional; -construção de uma sociedade justa e democrática; - acesso e na continuidade dos estudos; - corpo docente deverão regularmente ministrar disciplinas, orientar alunos e produzir conhecimentos e/ou tecnologias; - Compete aos docentes a orientação dos alunos no planejamento e na execução de seu projeto de formação Profissional; - proficiência em língua estrangeira é requisito obrigatório; <p style="text-align: center;">Verbos em destaque temática inovação:</p> <p>Organizar-se-á, aprender, ensinar, pesquisar, divulgar, compreendem.</p> <p style="text-align: center;">Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; - Pluralismo de ideias e concepções acadêmico-científicas;

- oferta de disciplinas e de seminários de socialização de práticas, além de reuniões de estudos e espaços de orientação

PPCS –Mestrados em Ensino e Educação da Unipampa/RS
Mestrado em Ensino- PPGMAE/ Campus Bagé

Verbos em destaque temática formação de professores:

Colabora, voltada, gerou, atendida, coadunar, perder, visa, promover, atuem, estejam, contribuam, articulem, registrar, avaliar, tiverem, conter, corresponde, conferindo,

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- integração de saberes científicos e pedagógicos produzidos em contextos formais, não formais e informais de educação;
- ampliação das políticas de equidade para o acesso, a permanência e a promoção da educação superior;
- foco na formação continuada de professores;
- qualificação da docência;
- docentes/pesquisadores preocupados com a área do ensino;
- processos de formação continuada e compromisso social da Universidade;
- formação de profissionais que atuem no ensino e estejam comprometidos com a produção e a socialização de conhecimentos e tecnologias;
- contribuam para a construção de currículos escolares;
- articulem práticas pedagógicas e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à educação inclusiva e multicultural;
- registrar e avaliar o estágio de docência;
- supervisão e acompanhamento do estágio;
- Estágio Docência é obrigatório para os alunos que tiverem bolsa de pós-graduação;
- Plano de Atividades de Estágio Docência: atividade didática
- podem obter licenças ou afastamentos acadêmicos; aperfeiçoamento e complementação de estudos; congressos, seminários, reuniões acadêmicas ou encontros estudantis; participação em programas assistência técnica, científica, cultural ou artística; intercâmbios;

Verbos em destaque temática inovação:

Estimulados, compete, estabelecer, ministradas, vinculados, aprovar, desempenhadas, serem, podem.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

- serão estimulados Programas de Pós-Graduação com corpo docente e atividades multicampi;
 - tecnologias de educação à distância;
 - atribuições didáticas e de orientação do Programa, em consonância;
 - projetos de formação acadêmica de cada aluno;
- disciplinas de pós-graduação são ministradas sob a forma de aulas teóricas, seminários, aulas práticas e estudos dirigidos;
- atividades do Estágio de Docência com: preparação de material didático, aulas teórico-práticas, preparação, supervisão e correção de exercícios extra-classe.

PPCS –Mestrados em Ensino e Educação da Unipampa/RS
Mestrado em Ensino de Ciências- PPGEC/Campus Bagé

Verbos em destaque temática formação de professores:

Atuam, proporcionar, cobrem, ensinar, mobilize, reconfigurar, ensinar, uso, envolvendo, aprofundar, discutir, destina-se, deverão, cumprir, atribuídos, considerados, estiver

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- qualificação profissional de professores;
- acompanhamento e orientação aos projetos de estudos e trabalhos de conclusão;- oportunidades para estágios profissionais;
- troca de conhecimentos e experiências, por meio de intercâmbios;
- mobilize capacidades e competências da formação e da prática profissional;
- ações inovadoras nas formas de ensinar, e no uso e desenvolvimento de recursos;
- transformação da realidade onde vivem;
- de visitar e aprofundar conteúdos básicos formativos e discutir processos inovadores de ensino e aprendizagem;
- atividades complementares participação em evento, apresentação de trabalho, publicação de trabalho, ou outra;

Verbos em destaque temática inovação:

proporcionar, viabilize, fundamentadas, associadas, qualificar, abrangendo, compreender, desenvolver,

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

- incremento da capacidade de inovação de professores para o planejamento e a avaliação de propostas pedagógicas inovadoras;
- aprofundamento de pressupostos teórico-metodológicos;
- uso técnico-pedagógico de tecnologias contemporâneas e incorporação em propostas pedagógicas;
- práticas experimentais e computacionais;
- qualificar professores para uso de tecnologias digitais num enfoque didático-pedagógico reflexivo;
- adequação de materiais instrucionais com ênfase em tecnologias digitais;
- fundamentos epistêmicos e multidisciplinares na relação de ensino e aprendizagem;
- adequação e desenvolvimento de materiais instrucionais voltados ao ensino das ciências;
- diferentes contextos educacionais;
- popularização das ciências.

PPCS –Mestrados em Ensino e Educação da Unipampa/RS
Mestrado em Ensino de Línguas – PPGEL/ Campus Bagé

Verbos em destaque temática formação de professores:

Descrever, contribuir, intervir, promover, atuar, aprovar, propor, vinculados, compete, assessorar, ptopot

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- descrever as realidades linguísticas e educacionais;
- pesquisas que contribuam com achados significativos para uma mudança social, cultural e intelectual;
- Ensino-aprendizagem de línguas em contextos múltiplos:
 - relação teóricas e empíricas ;
 - questões formais, literárias, interacionais e aquisicionais;
 - contextos múltiplos de ensino.
 - diferentes suportes abordagens teóricas dos campos da linguagem, da literatura e da educação;
 - reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem;
 - alternativa de formação continuada no ensino multi ou interdisciplinar;
 - afastamentos acadêmicos para estudos; aperfeiçoamento ,complementação de estudos congressos, seminários, reuniões acadêmicas ou encontros estudantis;
 - programas de cooperação ou assistência técnica, científica, cultural ou artística;

Verbos em destaque temática inovação:

Uso, construindo, ministradas

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

- Projetos de pesquisa, extensão e inovação ;
- As novas tecnologias no ensino presencial e a distância: ações e desafios.;
- Constituição Identitária Docente e uso de recursos digitais: formação de professores de inglês como língua adicional;
- Interculturalidade e aprendizagem de língua(s) e literatura(s);
- Literatura brasileira contemporânea na formação inicial e continuada do professor de Letras;
- Materiais didáticos e avaliação no ensino: construindo elo com as políticas educacionais atuais;
- Multilinguismo: aspectos aquisicionais, linguísticos e identitários;
- Variação Linguística: descrição, ensino e formação de professores
- elenco de disciplinas e outras atividades de formação acadêmica;
- ministradas sob a forma de aulas teóricas, seminários, aulas práticas e estudos dirigidos;
- Produto Pedagógico constitui uma especificidade do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas;
- produção técnica autoral do discente, a qual será aplicada ao longo do curso em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, alternativas inovadoras.

**PPCS –Mestrados em Ensino e Educação da Unipampa/RS
Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde- PPGEC:QVS- Campus
Uruguaiana**

Verbos em destaque temática formação de professores:

Proporcionar, permitam, atribuir, aprofundando, promovendo, permeiam, ampliando, constituem, investiga, visando, compreender, envolvendo, formará, compete, propor, reconhecido, considerado, orientar, comprovar, buscar, promover, estimular,

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática formação:

- formação e ambiente propícios à atividade criadora por meio de pesquisa e estudos avançados;
- pleno exercício de atividades de pesquisa, ensino e extensão na área de Educação;
- formação de docentes-pesquisadores de elevada capacitação;
- pesquisa enquanto estratégia de formação de professores;
- saberes que constituem as práticas docentes;
- concepções epistemológicas;
- espaços de formação e investigação;
- implicações teóricas na construção do conhecimento científico;

- práticas científicas na constituição dos sujeitos;
- efeitos das práticas sociais processadas em diferentes instâncias: laboratório, salas de aula, na universidade e na escola, mídia, ;
- como os discursos e as práticas atuam na produção de “verdades” e de sujeitos;
- envolvimento de professores e alunos de escolas na produção científica no laboratório experimental;
- tecnologias educativas no processo de aprendizagem;
- metodologias e tecnologias aplicadas à educação envolvendo Formação de Professores;
- Interfaces interativas;
- formar docentes pesquisadores de elevada capacitação crítica e científica;
- oferta curricular e de formação acadêmica oferecidas pelo Programa;
- O notório saber, equivalente ao diploma de Doutor;
- Orientar, planejamento e execução do projeto de formação acadêmica do discente;
- docência orientada integra a formação do pós-graduando, preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação;
- aluno que comprovar atividades como docentes do ensino superior dispensado do estágio de docência;
- buscar sempre uma melhor qualificação;
- formação de recursos humanos atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico.
- atividades de intercâmbio científico.

Verbos em destaque temática inovação:

Envolvem, utilizando-se, pretende-se, desenvolver, envolvam, busca, alcançar, ampliar, aprofundar.

Ideias-chave encontradas, ações/propostas temática inovação pedagógica:

- processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório;
- investigação dos problemas do ensino e da aprendizagem;
- pressupostos teóricos da pesquisa social;
- ações que envolvam o espaço escolar e o universitário;
- alternativas para amenizar situações problema no processo educacional;
- qualificação de recursos humanos nos níveis de mestrado;
- pleno exercício de atividades de ensino, pesquisa, desenvolvimento e inovação tecnológica na Educação;
- Produção técnica: produtos como softwares educativos, kit de atividade de ensino e demais produtos educacionais.

APÊNDICE E – MATRIZ DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA- ATD

Formação de Professores Código a		Inclusão Educacional Código b		Inovação Pedagógica Código c	
Convergências	Divergências	Convergências	Divergências	Convergências	Divergências
Propostas, princípios da Formação inicial e continuada aos profissionais do Magistério. Acesso e continuidade PNEa3 PNEa17 PNEa30 PNEa35 PNEa52 PNEa56 PNEa9 PNEa95 PNEa106 PNEa110 BNCCa3 BNCCa35 BNCCa37 DCNa7 DCNa15 DCNa37 LDBa17 LDBa26 LDBa27 LDBa28 LDBa29 LDBa30 LDBa31 LBIa19 PPCa1.5 PPCa1.6 PPCa1.7 PPCa1.10 PPCa2.2 PPCa4.4 PPCa5.8 RES2a1 RES2a5 RES2a31 RES2a39 RES2a40 PAR2a1 PAR2a3 PAR2a6 PAR2a10 PAR2a27 PAR2a30	Licenças e afastamentos acadêmicos para estudos PPCa2.11 PPCa4.11 Pesquisa para mudança social, cultural e intelectual PPCa4.1 Eleger disciplinas e outras atividades de formação acadêmica PPCc4.9 Formação continuada multi e interdisciplinar presencial e à distância PPCa4.6 PPCa4.4	Formação de profissionais de apoio ou auxiliares Educação Especial; PNEb64 PNEb97 Db24 Ea5 Acessibilidade e para pessoas com deficiência PNEb1 PNEb 20 PNEb49 PNEb61 PNEa11 PNEb2 LBIb15 especificidades da educação especial; PNEb8 BNCCb11 DCNb45 LDBb22 LBIb4 proteção contra formas de exclusão; PNEb13 PNEb23 BNCCb9 BNCCb14 BNCCb25 BNCCb30 LDBb6 LBIb6 LBIb9 - atendimento educacional especializado ; PNEb5 PNEb16 PNEb52 DCNb32 DCNb46 DCNb47 DCNb49 LDBb5 LDBb8	PPCs analisados não contemplaram especificamente a temática inclusão em seus regimentos, tampouco os termos Educação Especial ou AEE são utilizados nos seus textos. Porém, observando evidenciamos nas Matrizes Curriculares dos Mestrados analisados algumas componentes, ementas, projetos e programas que contemplam a temática inclusão. Além disso, encontramos como suporte à Inclusão Educacional os Núcleos NuDE e NINA.	Oferecer modalidade à distância LDBc37 PPCa4.6 PPCa4.4 Incentivar uso de tecnologias da comunicação e informação TICs / tecnologias contemporâneas educacionais PNEc48 PNEc98 DCNa37 DCNc38 LBIc20 LBIc21 RES2c27 PPCc3.4 PPCc4.4 PPCa5.6 diversidade de métodos e metodologias e propostas, tecnologias pedagógicas, recursos pedagógicos projetos de formação acadêmica PNEc2 PNEc8 PNEc50 PNEc53 BNCCc2 BNCCc8 BNCCc12 BNCCc22 LDBc4 LDBc14 LBIc3 LBIc17 PPCc2.6 PPCc2.8 adequação do calendário escolar e à realidade local, a identidade	Oferecer Programa de Pós-graduação com atividades e docentes multicampi PPCc2.5 Estudo de fundamentos multidisciplinares PPCc3.9 Laboratórios colaborativos e experimentais PPCc4.4 PPCa5.5 Produto Pedagógico-produção técnica autoral/alternativas inovadoras PPCc4.10 PPCc5.13

<p>inicial e Continuada/ Nos PPPs e PPCs PNEa55 PNEa93 PNEa102 PNEa104 PNEa105 BNCCa6 DCNa18 DCNa24 DCNa44 DCNa52 DCNb1 LDBa7 LDBa29 LDBa32 LDBa39 PPCa2.3 RES2a2 RES2a10 RES2a11 RES2a13 RES2a18 RES2a20 PAR2a2 PAR2a3 PAR2a5 PAR2a6 PAR2a22 PAR2a23 PAR2a24 PAR2a25 PARa27 PARa28</p> <p>valorização dos Profissionais da Educação; experiência prática; certificação didático- pedagógica;</p> <p>PNEa15 PNEa 31 PNEa 99 PNEa104 PNEa113 BNCCa13 DCNa11 DCNa12 DCNa40 DCNa44 LDBa3 LDBa34 LDBa35 LDBa36 RES2a7 RES2a8 PAR2a11</p> <p>-qualidade educacional;</p>		<p>LDBb23 LDBb25 LBl16</p> <p>acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência; expansão das matrículas gratuitas PNEb12 PNEb20 DCNb48 BNCCb7 BNCCb28 DCNb4 DCNb10 DCNb19 DCNb22 LDBb2 LBlb12 LBlb10 LBlb19 LBlb22 RES2b3 PPCa1.10 PPCa2.1</p> <p>articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas; PNEb26 PNEb58 PNEb70 LDBb25 PAR2b4</p> <p>- propostas pedagógicas específicas/ inclusivas PNEb77 BNCCb29 BNCCb31 LDBb13 LDBb24 LDBb25 LBl16 LBlb30 PAR2b20 PAR2b21</p> <p>Políticas e princípios de inclusão e de assistência estudantil; BNCCb4 BNCCb15</p>		<p>cultural e condições climáticas da região; PNEc9 PNEc42 BNCCc18 BNCCc36</p> <p>- práticas pedagógicas com abordagens interdisciplina res; atividades extracurriculare s; relação entre teoria e prática; PNEc10 PNEc11 PNEc25 PNEc37 PNEc62 RES2c22</p> <p>produção de material didático e pedagógicos e digitais PNEc34 PNEc108 BNCCc 39 DCNc51 LBlc14 RES2c24 PPCc2.10 PPCc3.8 PPCc3.9 PPCc4.4</p> <p>educação integral e em tempo integral BNCCc23 BNCCc26 LDBc15</p> <p>diferentes espaços educativos, (formais e não formais) atividades recreativas, culturais e esportivas trabalho coletivo, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar</p>	
---	--	--	--	--	--

<p>desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, recursos/suportes, atividades complementares</p> <p>PNEa24 PNEa30 PNEa38 PNEa44 PNEa75 PNEa77 PNEa96 PNEa120 BNCCa38 DCNa24 DCNa37 DCNa42 LDBa11 PPCa1.1 PPCa1.2 PPCa 1.3 PPCa1.4 PPCa1.9 PPCa2.2 PPCa3.1 PPCa3.13</p> <p>PPCa4.3 PPCa4.5 PPCc4.9 PPCa5.12 PPCa5.14 PAR2a29</p> <p>propostas pedagógicas, estratégias, aprendizagens essenciais, competências e habilidades</p> <p>BNCCa16 BNCCa17</p> <p>BNCCa32 BNCCa33 DCNa50 DCNa31 DCNa36 LDBa9</p> <p>apoio técnico e financeiro à formação de professores</p> <p>PNEa45 PNEa80 PNEa94 PNEa117</p>		<p>BNCCb19 DCNb23 DCNb27 DCNb29 DCNb30 LBib8 LBib9 LBib11 LBib26 RES2b29 RES2b30 PAR2b4</p> <p>acessibilidade e nas instituições de educação superior</p> <p>PNEb72 PNEb85</p> <p>materiais didáticos e pedagógicos formato acessível</p> <p>PNEa30 PNEb53 PNEb76 PNEb107 PNEb108 LBib10</p> <p>Educação em tempo integral e formação integral para pessoas com deficiência</p> <p>PNEb40 BNCCb5</p>		<p>PNEc39 PNEc41 PNEc59 DCNc26 LDBc12 RES2c9 PPCc1.11 PPCc1.12 PPCc3.9 PPCa4.2 PPCa5.3 PARc18</p> <p>incentivar práticas pedagógicas inovadoras; - projetos inovadores valorizar a experiência prática</p> <p>PNEc47 PNEc57 PNEc88 PNEc91 PNEc92 PNEc104 BNCCc40 DCNc25Ec12 LBic18 RES2c15 RES2c17 RES2c25 RES2c43 PPCc3.3 PPCc5.7 PAR2c8 PAR2c16</p> <p>agências e órgãos governamentais de fomento à pesquisa;(para promover inovação)</p> <p>PNEc58 PNEc81 DCNc17 RES2c41 PPCa3.7 PPCa3.10 PAR2a12</p> <p>intercâmbio científico e tecnológico;</p> <p>PNEc87 RES2c24 PPCa3.6 PPCa5.14</p> <p>- construção do</p>	
---	--	--	--	--	--

<p>Propostas formação na educação superior, pesquisa, ensino e extensão e os Estágios docentes/ bolsas de estudos de docência e de idiomas Projetos de estudo e TCC Oferta curricular PNEa103 PNEa109 LDBa19 LDBa20 LDBa21 LDBa27 LDBa29 PPCa1.15 PPCa1.17 PPCa2.1 PPCa2.4 PPCa2.7 PPCa2.9 PPCa3.5 PPCa3.6 PPCa5.1 PPCa5.3 PPa5.4 PPCa5.9 PPCa5.12 RES2a12 RES2a21 RES2a32 RES2a33 RES2a34 RES2a35 RES2a36 RES2a38 RES2a42 PAR2a1 PAR2a2 PAR2a7</p> <p>mobilidade estudantil e docente na graduação e pós-graduação, nacional e internacional; intercâmbios</p> <p>PNEa74 RES2a38 PPCa2.11 PPCa3.6 PPCa5.14</p>				<p>conhecimento; integração curricular PNEc 107 DCNc2 DCNc3 DCNc8 LDBc14 RES2c23 RES2c28 PAR2c9 PAR2c10 PAR2c15</p> <p>-valorização da cultura da investigação PNEc107 BNCCc10 DCNc38 PPCc5.2</p> <p>- processos de autonomia pedagógica, protagonismo PNEc119. DCNc6 LDBc10 LDBc16 PAR2c14 PAR2c17 PAR2c19</p>	
---	--	--	--	---	--

articulação entre a formação académica e a educação básica ; - cursos técnicos (médio) e tecnológicos (superior) PNEa4 PNEa101 RES2a4 RES2a19 PAR2a24 planos de Carreira profissionais do magistério PNEa115 DCNa14 DCNa28					
---	--	--	--	--	--