

# I CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



## FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR EM CONTEXTOS DE RISCO E VULNERABILIDADE SOCIAL: DIÁLOGOS À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva, 1ª edição, de 01/08/2024 a 02/08/2024  
ISBN dos Anais: 978-65-5465-106-6

**LIMA; OSMARINA GUIMARÃES DE <sup>1</sup>, MONTEIRO; Jackeline dos Santos <sup>2</sup>, GONÇALVES; Vítor de Lima <sup>3</sup>**

### RESUMO

#### PROBLEMA DE ESTUDO

Os resultados parciais aqui apresentados se referem a um subprojeto da pesquisa ampla intitulada “Escola de Egressos e Educação Inclusiva na Universidade: Formação Inicial e Continuada de Professores”, realizada na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas. O subprojeto partiu da seguinte problematização: quais pontos de ancoragem podem ser estabelecidos entre a formação docente, a educação inclusiva e educação em direitos humanos para a compreensão do papel do egresso das licenciaturas na construção de uma educação pública, gratuita, igualitária, equitativa e socialmente referenciada?

#### OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar as concepções que os acadêmicos e egressos têm construído sobre a formação docente, o mundo do trabalho e a educação inclusiva. Os objetivos específicos são: a) identificar espaço-tempo de estudo balizador das discussões em torno das dimensões da formação docente; b) estabelecer interlocução entre a universidade e a comunidade, visando aproximação dos egressos e acadêmicos com campos de atuação profissional permeados pelo risco e pela vulnerabilidade social; c) vivenciar práticas pedagógicas inclusivas com jovens e adultos em reabilitação da dependência química.

#### REFERENCIAIS

A formação inicial não é um fim em si mesma, mas articula-se intimamente com a formação continuada e, um dos princípios legais da formação dos profissionais da educação básica, conforme a Resolução CNE nº 2/2015, que é o “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” (Brasil, 2015). Embora seja um discurso oficial que carece de minuciosa prospecção para a sua desconstrução, essa Resolução (revogada pela Res. CNE nº 4/2024, mas em vigor no início da nossa pesquisa) é uma das fontes indispensáveis para a compreensão do verdadeiro significado da política de formação. A propositura do diálogo entre formação docente, educação inclusiva e educação em direitos humanos assume caráter teórico, epistemológico e metodológico nesse processo, visto que é necessário desconstruir equívocos sobre o egresso atuar em espaços harmônicos com alunos

<sup>1</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, oglima@uea.edu.br

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, jackeline.monteiro@live.com

<sup>3</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, vitor.ufam@gmail.com

perfeitos, pois a sociedade é, na essência, esse campo de risco e de vulnerabilidade social. Atuar dentro dos ditames funcionalistas da educação, respondendo harmoniosamente às necessidades do sistema é, no mínimo, ignorar o “contexto histórico, político, econômico e social no qual as políticas públicas são influenciadas, produzidas e implementadas” (Ball, 2001). A formação docente que defendemos é resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo construídos no movimento do próprio curso, atento às questões que envolvem seu entorno no sentido amplo, cuja consolidação virá do exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, reconhecendo-a como ponto de partida e de chegada de práticas sociais transformadoras, pois “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (Imbernón, 2009, p. 42). No âmbito da educação inclusiva, ressaltamos que a constituição do paradigma da inclusão ocorreu a partir de compromissos históricos assumidos de forma coletiva pelos movimentos de luta internacional por direitos sociais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), da qual resultou a Declaração de Salamanca (1994); e a partir dos anos 1988, no Brasil, podemos sinalizar a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Considerando-se os princípios da inclusão contidos na Declaração de Salamanca (1994) e ratificados nos documentos nacionais, entende-se por educação inclusiva a construção de uma escola para todos com oportunidades iguais e respeito à diversidade, ou seja, pautada na igualdade e na equidade. Corroborando com esses fundamentos, a educação em direitos humanos destaca as lutas sociais frente aos governos totalitários e autoritários em diferentes regiões mundiais como real argumento de que a vida é um bem e um direito universal, importando que sejamos autores e vigilantes do que tem sido construído e do que ainda está em perspectiva no que tange à educação como promoção da vida com dignidade, a exemplo das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) não cumpridas, em especial, àquelas que se referem à educação básica. Dessa maneira, “a educação em direitos humanos está, inexoravelmente, ligada à formação da pessoa como ser social, por ser o ponto de partida para o exercício de todos os outros direitos humanos, caracterizando-se, pois, como garantia para a preservação de sua dignidade” (Cordeiro; Gomes, 2017, p.34).

## METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação em andamento, de caráter bibliográfica, documental e de campo. A abordagem qualitativa subsidia todas as etapas, pois “é no desenvolvimento de sua práxis [...] que o pesquisador interage com os demais sujeitos partícipes” (Bogdan e Biklen, 1994). Os participantes da pesquisa são 10 egressos e 15 acadêmicos (calouros e veteranos) das licenciaturas, da Universidade do Estado do Amazonas. A pesquisa-ação será considerada como apoio, visto que “[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 20), além da entrevista e observação participante. Trabalharemos com o grupo focal que consiste em uma técnica socio qualitativa, coletiva e dinâmica “[...] que promove a sinergia entre os componentes do grupo investigado, valoriza a palavra dos atores sociais, reconhecendo-os como experts de sua própria realidade, o que propicia o autodesenvolvimento” (Suanno, 2002, p.02). Tanto a investigação quanto a exposição dos resultados têm como aporte epistemológico o materialismo histórico-dialético, pois “[...] São os homens que produzem suas representações, as suas ideias, mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde [...]” (Marx, 1986, p. 147).

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Mediante o aprofundamento teórico e a análise documental, a próxima etapa da pesquisa está

<sup>1</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, oglima@uea.edu.br

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, jackeline.monteiro@live.com

<sup>3</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, vitor.ufam@gmail.com

sendo planejada como ação pedagógica em uma comunidade terapêutica que trabalha na reabilitação de dependentes químicos, onde já realizamos um projeto de extensão. As ações na comunidade terapêutica replicarão atividades realizadas por nós e pelos acadêmicos durante o período de preparação na universidade e funcionará como movimento norteador das discussões no grupo focal. Envolverá teatro, literatura, iniciação musical e percussão com base na metodologia do “Teatro do Oprimido” (Boal, 2005); estrutura de jogos da teatróloga Viola Spolin (2012); a triangulação de Ana Mae Barbosa (2012) no “ler, fazer e contextualizar” e, do processo de “Escrevivência”, de Conceição Evaristo (2018), destacando os dependentes químicos como protagonistas de suas histórias, com o revisitar da memória e a autorreflexão, sempre com o apoio da equipe multidisciplinar institucional. Por fim, reconhecemos a educação inclusiva como um princípio de luta e de formação, cabendo a nós, professores da universidade e das escolas, refletir e evidenciar que temos construído com nossos acadêmicos e estudantes da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** (org.). 7 ed, São Paulo/SP: Cortez, 2012.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BALL, S.J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC,1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 4 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024, Brasília/DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa>, acesso em 23 de maio 2023.

CORDEIRO, Carlos José; GOMES, Josiane Araújo. **Diálogos entre educação e direitos humanos**. Pillares: São Paulo, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo:

<sup>1</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, oglima@uea.edu.br

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, jackeline.monteiro@live.com

<sup>3</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, vitor.ufam@gmail.com

Cortez, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 2. 3. Edição. São Paulo/SP: Nova Cultural, 1986.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Auto-avaliação institucional**: princípios e metodologia do grupo focal. IN: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em foco*. Rio de Janeiro, 2002.

Disponível em [www.pedagogiaemfoco.pro.br](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br). Acesso em 06 de junho de 2023.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente, Educação inclusiva, Direito humanos, Vulnerabilidade social