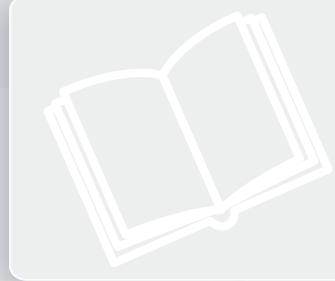


%



TEORIAS, MÉTODOS E CONCEPÇÕES

nas pesquisas educacionais

Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo
(Organizadores)



É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial:

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Renato Brito.

Conselho Editorial Consultivo:

Esther Martínez (Portugal), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal), Marilia Costa Morosini (PUCRS)

Capa/diagramação: Jheison Sousa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

T314 Teorias, métodos e concepções nas pesquisas educacionais / organizadores Geraldo Caliman e Gilvan Charles Cerqueira de Araújo. — Brasília : Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade : Universidade Católica de Brasília, 2024.
402 p. ; 21 cm. — (Coleção Juventude, Educação e Sociedade).

Inclui bibliografia.

ISBN Físico 978-65-6036-576-6

ISBN Digital 978-65-6036-574-2

DOI: 10.36599/caun-978-65-6036-574-2

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Sociologia educacional.
I. Caliman, Geraldo. II. Araújo, Gilvan Charles Cerqueira de.

CDD23: 370.71

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga - DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS DE INCLUSÃO: ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Jullyana Souza Santos³⁸

Geraldo Caliman³⁹

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a educação visa o pleno desenvolvimento humano, preparando os cidadãos para o ingresso no mundo do trabalho e o exercício ativo da cidadania. Nesse contexto, a educação deve não só fomentar habilidades profissionais, mas também promover a inclusão social de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências, assegurando-lhes o direito de participar plenamente na sociedade.

A fim de concretizar estes ditames constitucionais, foi instituída a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o objetivo de firmar os princípios fundamentais para promover a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcDs) em todas as esferas da vida, dentre eles a Educação. Este diploma normativo reforça a importância da inclusão de PcDs "em escolas regulares e estabelece que as Instituições de Ensino devem adotar medidas para garantir a sua acessibilidade e participação plena, incluindo a formação dos/as docentes que atuam com estes/as estudantes" (Santos e Souza, 2023, p. 9).

38 Universidade Católica de Brasília - UCB. Brasília. Distrito Federal. Brasil. Doutoranda em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3580387526192337>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7383-1062>. E-mail: jullyana.santos@uucb.br.

39 Professor do Programa de Educação; Coordenador e Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. Doutorado (1995) e Pós-Doutorados (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da "Pontifícia Universidade Salesiana" de Roma (UPS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: ger.caliman@gmail.com.

Na prática, muitos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possuem formação substancial em suas áreas técnicas específicas, como engenharias, ciências da saúde, tecnologia da informação, dentre outras, mas frequentemente carecem de formação pedagógica adequada. De acordo com Machado (2011) os professores da EPT são recrutados baseando-se apenas na sua formação técnica específica, partindo do pressuposto que a habilidade de ensinar será desenvolvida de forma autodidata. Essa lacuna pode limitar não apenas sua percepção do papel docente, mas também a aplicação efetiva de metodologias e ações que considerem as necessidades das PcDs.

O presente artigo tem como hipótese que a ausência de formação pedagógica dos/das professores/as da EPT, mais especificamente dos Institutos Federais, por terem uma formação apenas técnica, pode contribuir, mesmo que indiretamente, para o insucesso da efetivação das políticas públicas inclusivas e, assim, na futura inserção das PcD's no mercado de trabalho. Professores/as sem essa formação podem ter dificuldade em aplicar práticas pedagógicas inclusivas, impactando a efetividade das políticas que visam a inclusão e a diversidade.

O objetivo geral da presente pesquisa é discutir como o esvaziamento de formação pedagógica dos/as docentes das áreas técnicas que atuam com PcD's pode influenciar na implantação de políticas e práticas inclusivas, dificultando o acesso destes/as estudantes ao mundo do trabalho. Busca-se então, colaborar com as discussões sobre a EPT a partir de referenciais da Pedagogia Social, que enfatiza a importância da interação social, da educação como prática emancipatória e da inclusão de todos os indivíduos na sociedade.

Optou-se pela Pedagogia Social como base teórica por ser uma abordagem pedagógica que valoriza não apenas o desenvolvimento técnico, mas a formação integral dos estudantes, promovendo a inclusão e a equidade como pilares fundamentais da educação profissional. Para tanto, a pesquisa estabelece como pergunta problema a seguinte indagação: É possível que uma formação exclusivamente técnica dos/as

professores/as da EPT propicie a implementação efetiva das políticas educacionais inclusivas na perspectiva da Pedagogia Social?

O artigo inicia com uma contextualização sobre a legislação brasileira voltada para a Educação na perspectiva Inclusiva, com foco na EPT. Em seguida, discute-se as condições atuais nos setores educacional e profissional para PcDs. Na terceira parte, o artigo explora a Pedagogia Social como uma abordagem educativa sugerida para a EPT.

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Verifica-se que tanto a Constituição quanto o Estatuto da Pessoa com Deficiência preconizam a inclusão social como uma diretriz para a Educação formal, com vistas à integração de todos os estudantes na rede de ensino, independentemente de suas deficiências. Neste ponto, deve-se compreender que a inclusão é mais que uma inserção de espaço, torna-se uma missão social que visa à garantia de direitos, assegurando o exercício de cidadania (Santos e Souza, 2023).

No âmbito da EPT, esses princípios são particularmente pertinentes, pois esta modalidade de ensino busca concretizar os direitos constitucionais à educação e ao trabalho, com uma ênfase ampliada na inclusão social das Pessoas com Deficiência (PcDs). Assim, propõe que todos os/as estudantes, independentemente de suas características individuais, acessem uma formação de qualidade que promova sua autonomia, integração social e habilidades profissionais.

Segundo o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a educação especial se estende por toda a vida, em várias modalidades de ensino. Em conformidade, o Art. 59 assegura que os sistemas de ensino devem contar com professores capacitados para o atendimento especializado e a integração desses estudantes em classes regulares.

Na perspectiva de garantir a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (2001), estabelecem que a educação profissional é um direito dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais, objetivando promover sua integração à sociedade.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC), por meio da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), agora vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou o documento "Educação profissional - Indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial", na perspectiva de garantir o acesso e permanência de PcDs na Educação Profissional.

De acordo com Rech (2018) em 2008, foi estabelecida "a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e, por meio de uma emenda constitucional, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada". Conforme essa convenção, sistemas educacionais inclusivos devem ser garantidos em todos os níveis de ensino, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, garantindo "a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino" (BRASIL, 2008, p. 8).

Apesar dos marcos legais e dos avanços nas políticas públicas educacionais voltadas para as PcDs nas últimas décadas, os progressos dos direitos educacionais na perspectiva inclusiva enfrentam dificuldades que envolvem questões complexas, como barreiras arquitônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, tendo como um dos principais desafios a urgência da necessidade de formação inicial e continuada de professores/as que não possuem uma sólida base em práticas inclusivas, para que haja a execução bem-sucedida das políticas públicas direcionadas a atender as necessidades individuais dos/as discentes com deficiência.

Observa-se ainda que no contexto da educação profissional, onde a formação técnica é central, a inclusão de indivíduos com deficiência requer não apenas adaptações curriculares, mas também uma revisão profunda das estruturas pedagógicas e administrativas das instituições. A infraestrutura física das instituições de ensino profissionalizante muitas vezes não está adequada para receber a PcD, o que limita ainda mais sua participação e acesso às oportunidades educacionais.

A falta de recursos financeiros e de políticas específicas de acessibilidade também contribui para perpetuar essas barreiras, impedindo uma inclusão efetiva e igualitária. Outro ponto a ser observado criticamente é a necessidade de uma articulação mais eficaz entre as políticas educacionais e as políticas de trabalho, de forma a garantir que os/as estudantes com deficiência não apenas recebam uma formação qualificada, mas também tenham oportunidades reais de ingresso e permanência no mercado de trabalho.

A transição da escola para o trabalho é frequentemente um obstáculo significativo, exigindo intervenções coordenadas e suporte contínuo para os/as estudantes e para os empregadores. Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a inclusão, investimentos estratégicos em recursos humanos e físicos, e uma abordagem integrada entre o setor educacional e o mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Profissional é uma via crucial para o desenvolvimento de competências profissionais em pessoas com deficiência (PcDs), aumentando significativamente suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, apesar dos avanços legislativos, como a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91), que busca garantir a inclusão de PcDs em todos os setores, as empresas ainda mostram resistência, muitas vezes preferindo contratar profissionais cujas deficiências demandem menos adaptações.

Esse cenário contribui para a baixa taxa de participação desses indivíduos no mercado de trabalho, que era de apenas 29,2% em 2022, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2022), comparada a 66,4% entre pessoas sem deficiência. Estas estatísticas se mostram, certamente, preocupantes para toda a comunidade de PcDs, haja vista a estigmatização e associação destas a um alto nível de dependência.

Ao comparar o número total de PcDs no país com a quantidade daqueles empregados formalmente, os estudos de Azevedo, Fernandes e Ross (2021, p. 139), concluem que "é incipiente o acesso das PcDs ao mercado de trabalho. Existem barreiras que impedem ou, no mínimo, dificultam as PcDs de exercerem seu direito ao trabalho". A acessibilidade de todos, independentemente de eventuais deficiências associadas, depende da eliminação de barreiras no mercado de trabalho, mas também no sistema de ensino.

Conforme o Censo Escolar de 2023, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas na educação especial atingiu 1.771.430. A maior parte delas, 62,90% (1.114.230), está no ensino fundamental. A educação infantil vem em seguida com 16% (284.847), enquanto o ensino médio representa 12,6% (223.258) das matrículas. Já a educação profissional contabilizou 1,98% (35.166) das matrículas para estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa diferença nos números de matrículas demonstra que ainda faltam diretrizes que favoreçam a progressão do aluno com deficiência do ensino fundamental para o ensino médio.

Nessa perspectiva, em agosto de 2023, foi publicada a Lei 14.645, que estabelece a integração entre a formação técnica de nível médio e a aprendizagem profissional, impulsionando a criação de uma política nacional para esta modalidade de ensino. Esta legislação determina que a União, em parceria com os estados e o Distrito Federal, deve desenvolver e executar uma política nacional para a EPT, alinhada com o Plano

Nacional de Educação. (PNE - Lei 13.005, e 2014) (Agência Senado, 2023).

Porém, com vistas a romper as barreiras impostas para a inclusão de PcDs na EPT, foi publicada a Resolução CNE/CP nº1, de 5 de Janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo, no Capítulo II, “Dos Princípios Norteadores”, o artigo 11º dedicado à Educação Especial, assim redigido:

[...] observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade (BRASIL, 2021, p.2).

Conforme se depreende deste documento norteador da Educação Especial, a ênfase está somente na observância às necessidades das Pessoas com Deficiência (PcDs) e/ou necessidades específicas educacionais, de forma que ficou sob a responsabilidade dos Institutos e Universidades Federais estabelecerem seus próprios procedimentos para a identificação, avaliação e acompanhamento dos alunos da Educação Especial.

Os Institutos Federais (IF's), a partir do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TecNep) criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), começou a instituir os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).

De acordo com Santos e Souza (2023, p. 8) o Napne é um “setor ligado ao Ensino que se dispõe a realizar acompanhamentos individualizados com estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas”. O Núcleo se destaca por criar métodos de ensino adaptados às necessidades de alunos atípicos, buscando garantir melhores condições para sua permanência e sucesso escolar. Nesse contexto, a Educação Especial ganha força na Instituição por meio de uma abordagem inclusiva.

Neste sentido, conforme destacam Vieira, Castro, Silva e Brito (2022) a formação de professores desempenha um papel fundamental nos regulamentos legais que visam assegurar uma educação inclusiva de qualidade, equitativa e acessível em todo o país. Assim, mostra-se evidente que o sucesso de uma educação inclusiva depende de políticas públicas com vistas à contínua formação docente, sendo certo que esta é capaz de reduzir significativamente os desafios impostos à verdadeira Educação Especial Inclusiva.

Na perspectiva da formação de professores, a educação profissional tem enfrentado desafios persistentes. Entre 2008 e 2015, a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica transformou significativamente a composição e quantidade dos docentes nas instituições federais. Durante esse período, “a realização frequente de concursos públicos e alterações na carreira docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) contribuíram para um aumento no total de professores, com uma maior presença de mestres e doutores” (Barreiro e Campos, 2022, p. 7).

Ainda segundo Barreiro e Campos (2022), embora mais de 85% dos professores possuam mestrado e/ou doutorado, essa alta qualificação docente não se reflete no cumprimento das exigências legais referentes à habilitação específica para a docência.

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP), destinada a destacar a Rede Federal de Educação, não menciona a questão dos professores sem habilitação. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, cerca de 45 mil docentes atuam sem licenciatura ou formação pedagógica. No entanto, como esse número engloba diversas redes de ensino, permanece a incerteza sobre quantos professores da Rede Federal estão sem habilitação. (Barreiro e Campos, 2022, p.7).

Nesse contexto, a capacidade dos docentes de implementar metodologias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência torna-se limitada, afetando diretamente a eficácia das políticas de inclusão educacional.

PEDAGOGIA SOCIAL: CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT

A Pedagogia Social, embora relativamente nova no contexto brasileiro, tem suas raízes na Europa e está ganhando crescente importância mundial, pois fundamenta-se no conceito de educação como um direito fundamental, expandindo-se tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Segundo Caliman (2010, p.343) a Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como “uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados”.

De acordo com Santos e Streck (2011, p. 31), a Pedagogia Social seria:

[...] o mais avançado campo experimental da sociedade, porque sua incumbência não é a de transmitir conteúdos culturais, mas exclusivamente ocupar-se com a superação de problemas emergentes das pessoas em formação com vistas a seu desenvolvimento e integração”.

Pode-se compreender então que um dos propósitos da Pedagogia Social é tornar o conhecimento universalmente acessível e transformador, utilizando a educação como ferramenta central para esse fim. Destarte, pensar a EPT à luz da Pedagogia Social é considerar uma educação que vai além dos muros das instituições de ensino, onde todos/as possam ter condições de se sentirem pertencentes socialmente e longe das margens da sociedade. A dimensão social da educação responde às necessidades e potencialidades das pessoas que precisam de acolhida na condição de PcDs, de metodologias sob medida para uma adequada formação profissional, em vista de sua integração à sociedade como cidadãos ativos.

Observa-se que muitos indivíduos marginalizados socialmente se sentem atraídos pelos cursos profissionalizantes, que são especifica-

mente voltados para o mundo do trabalho, com o objetivo de satisfazer as suas necessidades humanas. De acordo com Manica (2017) mesmo sem escolaridade e sem recursos financeiros adequados, essas pessoas sabem que têm a possibilidade de ingressar em cursos profissionais, mesmo em programas de qualificação ou aperfeiçoamento, que exigem menos horas de estudo e pré-requisitos educacionais, e posteriormente terem a oportunidade de integrarem-se no mercado de trabalho.

Uma das principais formas de integração social para indivíduos frequentemente marginalizados pela sociedade contemporânea, que tende a excluir o que não se enquadra nos padrões estabelecidos, é precisamente a relação entre o indivíduo e sua ocupação profissional. Nesse contexto, torna-se essencial analisar a EPT à luz da Pedagogia Social.

Ao serem inseridos no mercado de trabalho por meio de uma educação que vai além da mera instrumentalização, esses estudantes não apenas adquirem habilidades profissionais, mas também alcançam autonomia financeira, melhoram suas relações interpessoais, fortalecem a autoestima, desenvolvem uma reflexão crítica sobre a realidade e compreendem seu papel na sociedade.

Fazer educação profissional utilizando os princípios da pedagogia social não é algo novo. Isso sempre aconteceu na modalidade de cursos profissionais para a comunidade extraescolar. No entanto, estar preocupado em desenvolver novas metodologias, adaptar currículos, e capacitar educadores sociais é algo novo no Brasil, amparado por novas legislações de educação (Manica, 2017, p. 7).

Para que a EPT possa ser vista a partir da perspectiva da Pedagogia Social, é crucial estabelecer mudanças significativas nesta modalidade de ensino. Isso inclui a conscientização dos/as docentes sobre o papel fundamental que desempenham nesse processo, bem como a necessidade de adoção, por parte destes/as, de ações inclusivas preconizadas pelas legislações ao longo dos anos, aliadas às necessidades sociais, econômicas e culturais dos/das estudantes.

É importante destacar que a simples criação de instrumentos legais não garante mudanças nas atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência (PcD's). A Educação Inclusiva propõe mais do que apenas acolher alunos com deficiências; ela abrange também ações voltadas para questões étnico-raciais, de gênero, diversidade e questões sociais de modo geral, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar (Santos e Souza, 2023).

De acordo com Schmitt e Domingues (2016), reconhecer as variadas formas de aprendizagem é fundamental para atender às necessidades individuais na sociedade. Conforme Santos e Souza (2023), a sala de aula é um espaço que abrange diversos tipos de aprendizagem, representando as distintas maneiras com que os estudantes preferem perceber, reter, processar e organizar o conhecimento. Assim, ao adaptar o ensino para pessoas com deficiência, é importante levar em conta as suas necessidades individuais, estilos e preferências de aprendizagem. Para que isso aconteça, exige-se do/as professores/as a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes e significativas, como a escolha de métodos de ensino que podem ser explicativos ou demonstrativos, além da elaboração de materiais personalizados que atendam às suas preferências de aprendizagem.

Por isso a importância da compreensão e do pleno domínio, por parte do professor, do seu trato pedagógico no ato educacional e como se dá essa relação com a concepção do seu papel objetivando as finalidades educativas. Tais reflexões sobre as características que envolvem tanto a relação aluno-professor, como a formação da própria identidade docente, influencia na escolha dos procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula. Trata-se de um dos diversos fatores relevantes em proveito da contribuição do sucesso ou fracasso escolar e, consequentemente, na saída desse estudante das margens da sociedade.

Com base na problemática apresentada inicialmente no texto, comprehende-se que apesar da educação escolar estar integrada às exigências operacionais da força de trabalho, ela desempenha um papel

crucial no desenvolvimento das capacidades individuais e na apropriação de competências aplicáveis. Para que esse processo se concretize, é essencial que os educadores estejam conscientes de seu papel mediador na promoção de práticas educativas que visem tanto ao desenvolvimento integral do indivíduo quanto à formação para as demandas específicas do mercado de trabalho dentro de um contexto temporal e socioeconômico determinado (Martins, 2015).

Quando o professor submete sua prática docente às demandas econômicas da sociedade capitalista, a educação tende a se concentrar em aspectos técnicos e utilitários, muitas vezes negligenciando os aspectos político-pedagógicos essenciais. Isso restringe suas possibilidades de escolha e intervenção no processo educativo. Em contrapartida, um professor alinhado aos princípios da Pedagogia Social comprehende que sua função vai além da transmissão de conhecimentos técnicos; ele busca promover uma educação que não apenas desenvolva habilidades práticas, mas também capacite os indivíduos para uma participação crítica e emancipatória na sociedade. Ao superar as dicotomias entre valor de uso e valor de troca através de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada, ele contribui significativamente para a educabilidade dos sujeitos.

CONCLUSÃO

A partir da questão formulada no início do artigo, pode-se concluir que uma formação exclusivamente técnica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode limitar a implementação eficaz das políticas educacionais inclusivas. Para tanto, uma abordagem a partir da Pedagogia Social tenderia a enfatizar não apenas o aspecto técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, críticas e inclusivas. Portanto, uma formação que não abarque esses aspectos pode não preparar adequadamente os/as professores/as para criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e que promovam a

participação de todos/as os/as estudantes, incluindo aqueles com necessidades específicas.

Além disso, acredita-se que a ausência de habilidades pedagógicas pode levar a resistência a mudanças e menor adaptabilidade das políticas públicas ao contexto escolar, isso pode afetar negativamente a capacidade dos/as estudantes com deficiência de adquirir habilidades técnicas e serem futuramente inseridos no mercado de trabalho, alcançando o sucesso acadêmico e profissional.

A Pedagogia Social encoraja uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais e educacionais existentes, incentivando os/as professores/as a serem agentes de mudança dentro de suas instituições educacionais. Isso significa não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também cultivar um ambiente onde os estudantes sintam-se respeitados, motivados e capacitados a contribuir para a sociedade de maneira significativa.

Uma formação pedagógica que considera a Pedagogia Social como prática corrobora a importância do/da professor/a compreender o contexto social dos/as estudantes e, a partir disso, planejar e executar a sua prática pedagógica de forma mais consciente e direcionada para as especificidades destes/as alunos/as, com foco em um processo social integral. Assim, ao proporcionar uma visão mais abrangente e humana da educação, a Pedagogia Social contribui para a formação pedagógica dos/as docentes da área técnica por firmar um caminho em que a educação transcende as fronteiras físicas e conceituais da escola, objetivando integrar os indivíduos nas diversas esferas sociais.

Quando os/as professores/as não são formalmente exigidos a possuírem uma formação que transcendia a competência técnica necessária para a condução dos cursos técnicos, surge uma lacuna significativa no que se refere ao papel docente na relação entre a escola e a sociedade. Essa ausência de formação pedagógica compromete a valorização e o significado do “ser professor” como um agente fundamental de transformação social.

Diante disso, a verdadeira formação pedagógica, para além da formação profissional da área técnica de atuação, dos/as docentes que trabalham com PcDs se revela essencial. Corroborando esta tese, Manica e Caliman (2012, p.149) afirmam que “faz-se necessário que as escolas que desenvolvem ensino profissionalizante estejam preparadas para receber esse tipo de público-alvo e, consequentemente, exigir-se-á que os professores estejam preparados para atuar com esses/as alunos/as”.

Ao explorar como a ausência de formação pedagógica dos docentes pode criar lacunas na aplicação de práticas inclusivas eficazes, o estudo buscou oferecer percepções para a transformação das abordagens pedagógicas e das políticas públicas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Sancionada política de educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/03/sancionada-politica-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 05 jun. 2024.
- AZEVEDO, M.; FERNANDES, S. A. F.; ROSS, L. **Trabalho e Educação:** instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. **Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 29, p. 136-158, abr. 2021.
- BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out. 2021 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401510&lng=pt&nrm=iso . acessos em 6 jun. 2024. Epub 26-Jan-2022. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ds02>.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL (1996). **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília,

23 dez. 1996. Recuperado em 21 fevereiro, 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso: 29 maio 2024.

BRASIL (2001). Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de agosto de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm . Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213compilado.htm> Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Resolução **CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 30 maio 2024.

CALIMAN, G. (2010). **Pedagogia Social**: seu potencial crítico e transformador. Revista de Ciências da Educação. <https://doi.org/10.19091/reced.v0i23.73>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MALDANER, J .J. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 2, n. 13, p. 182–195, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5811. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MANICA, L. E. A educação profissional formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 12(4), 1988–2023, 2017. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9320>

MANICA, L E; CALIMAN, G. Educação profissional de adultos com deficiência e perfil do professor. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, ed. 1, 2012.

MARTINS, L M. **A formação social da formação do professor**: um enfoque vigotskiano. – 2^a ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção formação de professores).

MIRANDA, T. G.; FILHO, T.A.G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. 491p.

RECH, A. J. D. A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: **A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/ Superdotação** (org.). Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. 1. ed. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 157-184. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-pós-prova.pdf> Acesso em: 03 jun. 2024.

SANTOS, J; SOUZA, D. **Utilização de maquetes como metodologia de aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência em Educação Profissional e Tecnológica.) - Instituto Federal de Alagoas, [S. I.], 2023.

SILVA, F. S. *et al.* Educação profissional e a inclusão de pessoas com deficiência: um mapeamento sistemático. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, [s. l.], v. 1, p. 1-19, 2020. ISSN -

2447-1801. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.8199>. Acesso em 12 jun 2024.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S.L.], v. 21, n. 2, p. 361-386, jul. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

STRECK, D; SANTOS, K. Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. **EccoS – Revista Científica**, 0(25), 19–38, 2012. <https://doi.org/10.5585/eccos.n25.3215>

VIEIRA, P. S. J.; CASTRO, D. S. B.; SILVA, L. R. B.; BRITO, R. O. Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de goiás. **Revista Jrg de Estudos Acadêmicos**, [S.L.], v. 5, n. 10, p. 77-90, 12 abr. 2022. Revista JRG de Estudos Academicos. <http://dx.doi.org/10.55892/jrg.v5i10.339>.

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 16 anos em 2024. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Ativa em eventos, tais como congressos. Publicou inúmeros artigos científicos. Supera a publicação de 70 livros. Tem presença ativa em seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 30 professores, membros pesquisadores associados à rede, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 20 universidades e/ou centros de pesquisa. Maiores informações podem ser obtidas no site catedra.ucb.br

Geraldo Caliman
Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade



Geraldo Caliman

Doutor em Educação pela *Università Pontificia Salesiana* de Roma, onde foi Professor Catedrático (1995-2003). Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (2005-atual), na qual Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

E-mail: ger.caliman@gmail.com



Gilvan C. C. de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília.

O livro **Teorias, práticas e experiências nas pesquisas educacionais** é a expressão, como resultado acadêmico, de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília bem como da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade. Professores, estudantes regulares dos cursos de mestrado e doutorado, egressos e representantes externos da comunidade acadêmica compõem o corpo de autores, responsáveis pelos capítulos organizados nessa obra.

As pesquisas educacionais são formadas por uma diversidade considerável de matrizes epistemológicas, possibilidades de arcabouços teóricos e influências das mais diferentes escolas e correntes de pensadores. É preciso frisar também que ao encontro da miríade epistemológica dos estudos educacionais estão toda uma complexidade de procedimentos, técnicas e aplicações dos recortes possíveis, especialmente no âmbito da pesquisa educacional em nível de mestrado e doutorado, por exemplo.

O esforço empreendido na presente obra abrange em si o objetivo de possibilitar a divulgação da riqueza envolvendo a produção do conhecimento em pesquisas educacionais. O papel do presente livro busca contemplar justamente uma plataforma rica, diversificada, dialógica, crítica e propositiva de pesquisas educacionais.

Os métodos, empirias e metodologias aqui apresentados possuem como foco essa abertura, por meio dos diferentes temas apresentados em duas partes, a primeira intitulada "Teorias, métodos e concepções nas pesquisas educacionais", mais voltada a reflexões de natureza teórica e epistemológica de pesquisas em educação. A segunda parte nomeada "A pesquisa educacional em práticas, contextos e experiências" possui como objetivo contemplar também as experiências, estudos de caso e temas específicos de diferentes pesquisas educacionais.

Esperamos com o livro que agora apresentamos contribuir com o protagonismo contínuo da divulgação científica e produção do conhecimento efetuado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília bem como da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade.

Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo
(Organizadores)

ISBN 978-65-6036-574-2



9 786560 365742

ISBN 978-65-6036-576-6



9 786560 365766