

Associação entre prática pedagógica, dificuldades de aprendizagem e inclusão educacional em professores da educação básica

Association between pedagogical practice, learning difficulties and educational inclusion in basic education teachers

Ana Paula Ferreira¹

Sônia Bessa²

Flaviany Marques Ferraz Saraiva³

Resumo: Esta investigação, com aporte teórico na formação de professores, teve como objetivo averiguar as dificuldades dos docentes nos anos iniciais em três dimensões: ação pedagógica, processo de inclusão educacional e processos de ensino aprendizagem. Foi constituída amostra com 59 professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e utilizada uma escala tipo Likert com 11 itens com abordagem em três dimensões de dificuldade: ação pedagógica, inclusão educacional e processo de ensino aprendizagem. O professor que tem dificuldade com a prática pedagógica em sala de aula também apresenta dificuldades com a inclusão educacional e os processos de ensino aprendizagem das crianças, nesse sentido, verificou-se uma forte correlação entre essas três dimensões. Variáveis como idade, etnia, etapa em que atua, formação e perfil profissional não apresentaram diferença significativa. Somente a experiência profissional dos professores foi um bom preditor das dificuldades de inclusão educacional. Dentre as três dimensões averiguadas, a inclusão representa o maior nível de dificuldades dos professores. O instrumento utilizado apresentou bom coeficiente de confiabilidade que permite investigar dimensões de aprendizagem, inclusão e prática pedagógica em diferentes contextos.

Palavras-chave: precarização; dificuldades; falta de reconhecimento; formação.

Abstract: This investigation, based on theoretical foundations in teacher training, aimed to examine the difficulties faced by teachers in the early years across three dimensions: pedagogical action, the process of educational inclusion, and teaching-learning processes. A sample of 59 teachers working in the early years of elementary education was used, and a Likert scale with 11 items was applied, addressing three dimensions of difficulty: pedagogical action, educational inclusion, and the teaching-learning process. Teachers who experience difficulties with pedagogical practice in the classroom also face challenges with educational inclusion and the teaching-learning processes of children. In this regard, a strong correlation was found between these three dimensions. Variables such as age, ethnicity, the stage in which they work, training, and professional profile did not show significant differences. Only the teachers' professional experience was a good predictor of difficulties in educational inclusion. Among the three dimensions examined, inclusion represents the highest level of difficulties for teachers. The instrument used demonstrated a good reliability coefficient, allowing the investigation of dimensions of learning, inclusion, and pedagogical practice in different contexts.

Keywords: precariousness; difficulties; lack of recognition; training.

¹ Mestre em Educação pela Universidade estadual de Goiás – UEG. Docente

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente da Universidade Estadual de Goiás no Programa de Pós Graduação em Gestão Educação e Tecnologia. E-mail: sonia.bessa@ueg.br.

³ Mestre em Educação pela Universidade estadual de Goiás – UEG. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

INTRODUÇÃO

A carreira docente passa por muitas e diferentes etapas, desde o ingresso até a estabilização profissional. Este tem sido objeto de estudo de muitos autores como Huberman (1992, 2000), Tardif e Raymond (2000) que compreenderam a carreira docente como um processo, numa perspectiva atemporal e não linear. Libânio (2012) e Alves e Oliveira (2012) discutiram a articulação entre teoria e prática e entre didática e currículo. Cunha (2013) delimitou as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, fazendo um recorte temporal a partir da segunda metade do século XX. Gatti *et al.* (2019) tem estudado incessantemente a formação de professores no Brasil, avaliação, metodologias de ensino e aprendizagem e Garcia e Cunha (2020) investigaram as tendências que influenciaram as pesquisas sobre a formação de professores e suas principais abordagens.

André (2018) destaca um aspecto importante, que é a inserção dos novos docentes no mercado de trabalho. O que se verifica é um choque de realidade a qual se depara o professor, principalmente nos primeiros anos do exercício profissional. Carvalho e Moura (2023) fizeram uma revisão sistemática da literatura com esse tema e verificaram a ausência de ações para diminuir o impacto da realidade e promover, de forma significativa, a socialização dos docentes que ingressam na profissão.

Nóvoa (2006) destaca a necessidade de um cuidado especial para com os jovens iniciantes. Por sua vez, Nascimento e Reis (2017) constataram em investigações a ausência de uma política pública voltada para acolher os professores que começam na profissão, e sugerem ações de formação em serviço que possam oferecer aos professores condições propícias, favoráveis e adequadas às suas necessidades no início de carreira.

Carvalho e Moura (2023) relacionaram os primeiros anos de ingresso do professor no ciclo profissional como um período crucial para o docente construir sua identidade e vivenciar a cultura de sua profissão, o que inclui a compreensão de seu papel prático, além da internalização da cultura e valores associados à profissão. Contudo, a própria pedagogia padece da falta de identidade docente, como destacam Romanowski e Martins (2010). Para os autores, há uma forte dicotomia entre a formação centralizada nas competências, focada na prática profissional mais autônoma e reflexiva, e uma formação centrada nos conteúdos específicos com ênfase em imprimir uma identidade própria ao docente, refletindo-se em debates mais amplos sobre os modelos de formação docente.

Mediante a análise de diversos estudiosos, verifica-se que a formação de professores enfrenta desafios consideráveis, gerando todo tipo de dificuldade na atuação profissional, visto que conseguem se preparar adequadamente para a prática docente devido à carência significativa de habilidades didáticas essenciais. Assim, no Brasil, a formação de professores necessita de uma revisão profunda e urgente, visando proporcionar o preparo mais efetivo, que contemple, não apenas o domínio do conteúdo, mas também as competências pedagógicas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Essa transformação é essencial para assegurar um ensino de qualidade e contribuir para a construção de uma base educacional sólida e equitativa no país.

Nesse contexto, esta investigação teve como objetivo averiguar as dificuldades de professores que atuam nos anos iniciais em três dimensões específicas: ação pedagógica, processo de inclusão educacional e processos de ensino aprendizagem.

Marco Teórico

Escolher o curso de licenciatura já é um marco na construção da identidade docente (Diniz-Pereira; Amaral, 2010), mas o processo de consolidação decorre de grandes desafios, principalmente diante das interferências na representação social da profissão. Entre os

professores, perduram sentimentos de inferioridade e incapacidade, gerando uma barreira à afirmação da identidade docente. Esses sentimentos são oriundos da desvalorização social da profissão, bem como das condições de trabalho, remuneração e o reconhecimento público. A percepção negativa da profissão pode impactar diretamente na autoimagem dos professores e na maneira como são vistos pela sociedade. Por outro lado, a forma como a educação é valorizada e apoiada pelo governo, por meio de políticas públicas, e pela sociedade pode influenciar diretamente a autoestima e a confiança dos professores no exercício da profissão, criando um ambiente mais favorável ao desenvolvimento e à consolidação da identidade docente.

Cunha (2010) ressalta as dificuldades dos docentes frente à própria singularidade e complexidade do ensino. Os desafios enfrentados pelos professores não estão apenas relacionados ao ato de transmitir conhecimentos, mas à complexidade de gerenciar diversos aspectos envolvidos no processo educacional. Os professores lidam com uma série contínua de desafios, seja relacionada às mudanças no ambiente escolar, às políticas educacionais ou às demandas dos alunos, as quais podem incluir tarefas administrativas, interações com alunos e pais, dentre outras.

A natureza multifacetada e desafiadora do trabalho docente aborda aspectos que vão desde a complexidade do ensino até a falta de conhecimento abrangente sobre as diversas dimensões envolvidas na profissão. Marin (2010) destaca o conhecimento precário que os docentes têm acerca das facetas de seu trabalho, acarretando, assim, convergências e tensões. São lacunas na compreensão dos desafios e demandas associados à profissão docente e isso pode resultar em conflitos, além de pontos de atritos e desafios devido à falta de preparo ou entendimento acerca da complexidade de ser professor.

A precarização da educação é uma realidade que pode ser constatada até em premiações de professores que ressaltam o empreendedorismo individual e a meritocracia (Estormovski; Esquinsani, 2023). Verifica-se a naturalização da precariedade no trabalho docente ao promover a percepção de que o professor, individualmente, superaria dificuldades e alcançaria seus objetivos, prescindindo de direitos e restringindo a valorização a bonificações individuais e provisórias. Esse processo de precarização torna o docente responsável por “[...] encontrar saídas e elaborar projetos de sucesso mesmo sem condições elementares, naturaliza-se a frágil concretização das garantias para o coletivo e, em relação a isso, a precarização do trabalho do professor da educação básica” (Estormovski; Esquinsani, 2023, p. 16).

O incentivo à competitividade e à meritocracia romantizam a educação e a docência, ao mesmo tempo em que promove sua precarização com investidas neoliberais, como o movimento de lideranças corporativas e fundações privadas, para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem. São tentativas de reproduzir as instituições educacionais à imagem e semelhança das grandes corporações, tendo a meritocracia como base.

A precarização pode se manifestar de diferentes formas, como ocorre na falta de condições de trabalho favoráveis, baixos salários, dispositivos de regulação e controle, programas prescritos, métodos de instrução minuciosamente programados e ausência de formação continuada. Trata-se de uma lógica organizacional que compromete a autonomia dos docentes e para Gatti *et al.* (2019), a precarização aumenta o sentimento de insatisfação no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas. Assim, prevalece a desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira daqueles que atuam na educação.

As políticas em vigor podem comprometer a qualidade e a seriedade da formação oferecida aos educadores e daí, infere-se a necessidade de uma abordagem mais integrada e coordenada em todas as fases da carreira docente, desde a formação inicial até a inserção profissional e o desenvolvimento contínuo. Diante disso, compreende-se a necessidade de se levar em consideração, não apenas a formação, mas as condições gerais de trabalho e reconhecimento profissional. Esse é um cenário desafiador na formação de professores, no qual as críticas abrangem, desde aspectos estruturais das políticas, até desafios práticos na integração entre teoria e prática e tais preocupações são indicativas da necessidade de revisão e aprimoramento no que se refere às abordagens formativas voltadas aos educadores.

A formação inicial e continuada de professores são dimensões fundamentais para a constituição da profissão docente. O parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015 (Brasil, 2015), destaca a necessidade de formar docentes em alinhamento com as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da escola. A formação deve contemplar as questões que emergem da própria profissão, além da prática pedagógica e as metodologias de ensino, o trabalho com a diversidade, e acrescenta-se aqui dois aspectos importantes: a avaliação e a inclusão educacional.

Para Bisol e Valentini (2014), o gargalo da inclusão educacional se relaciona às lacunas referentes à formação inicial e continuada de professores, constituindo um dos grandes obstáculos para que a inclusão se torne realidade. Existe uma falha na preparação dos professores em relação à inclusão educacional e isso pode incluir a falta de conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para lidar com a diversidade nas salas de aula. Os autores ressaltam a necessidade de oferecer oportunidades para formação de professores como uma das grandes prioridades para que as políticas de inclusão sejam concretizadas.

O documento da Agência Europeia (2009) para qualidade da educação inclusiva aponta que para os professores trabalharem eficazmente em contextos inclusivos, é necessário o desenvolvimento de valores e atitudes apropriadas, além de competências, conhecimentos e compreensão sobre a concepção de educação inclusiva. A formação precisa ir além das habilidades técnicas e abordar aspectos mais amplos, como atitudes inclusivas e sensibilidade para lidar com a diversidade. Seria uma formação abrangente cuja finalidade estaria na capacitação dos professores com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios específicos da inclusão educacional. Desse modo, investir em programas de formação de professores deve ser uma ação prioritária para instituições educacionais e políticas públicas, apontando para a necessidade de suprir as lacunas na capacitação dos professores.

Segundo Bisol e Valentini (2014), a informação não é suficiente para produzir mudança nas atitudes, crenças e valores. Esse modelo centrado em palestras esporádicas, comumente observado no Brasil não atende às necessidades da formação continuada, tampouco algumas disciplinas ou aulas na matriz curricular, o que evidencia as carências na formação inicial. Tais padrões são insuficientes e inadequados para atender às necessidades da formação continuada de professores e assim, torna-se necessário “pensar a respeito dos princípios que podem nortear a formação de professores para a inclusão exige um percurso entre teoria e prática” (Bisol; Valentini, 2014, p. 232).

Integrar teoria e prática implica compreender que a formação deve ir além da teoria abstrata e conectar-se à realidade da sala de aula e das experiências dos professores. Os métodos de formação docente devem primar por abordagens mais dinâmicas, integradas e reflexivas que vão além da simples transmissão de informações e se concentram na transformação de atitudes e valores dos educadores.

A ação pedagógica também está relacionada à formação dos professores e para Piaget (1983), o futuro do ensino deve se abrir cada vez mais à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano. Não obstante, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam (re)construir suas aprendizagens. Nessa perspectiva, Piaget (2010) apresenta os métodos

ativos, por entender que o processo de ensino aprendizagem acontece por intermédio de um artifício de acomodação às estruturas, além de proporcionarem o desenvolvimento da experimentação. Assim, o autor privilegia o desenvolvimento das habilidades e competências, assegurando que os sistemas de ensino necessitam considerar as vocações e privilegiar a pesquisa espontânea, permitindo que toda verdade seja reinventada ou reconstruída pelo aprendiz e não, meramente internalizada.

Nesse processo, Piaget (2010) destaca o fato de que o professor precisa conhecer as peculiaridades do desenvolvimento psicológico do indivíduo e fazer uso dos métodos ativos. Contudo, conforme aponta Marin (2010), as dificuldades dos professores não se limitam à inclusão educacional ou à prática pedagógica, visto que também abrangem os processos de ensino e aprendizagem. Ademais, a autora faz menção ao despreparo dos professores para enfrentar seu trabalho.

Gatti *et al.* (2019) deixa claro que o ensino precisa, e deve, ser concebido como uma atividade profissional apoiada num sólido repertório de conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário investigar a especificidade do trabalho docente porque a função de ensinar é específica e constitui a singularidade dessa profissão: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o saber seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Essa especificidade reforça o estatuto de profissionalidade e o entendimento de que o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente.

Para Gatti (2016), o nó na formação de professores consiste no fato de que os formadores não sabem ensinar para quem dará aula. A maioria dos futuros professores não aprende como ensinar seus futuros alunos e existe uma precariedade da formação didática. Os futuros professores não recebem ferramentas que os habilitem a ensinar, por exemplo, a alfabetizar. Diante disso, Colacioppo (2008) constatou que há professores que não sabem ensinar crianças a escrever.

Dias (2008) verificou que professores que atuam em classes de reforço escolar para ensinar crianças de 5º ano que não sabem ler, as mantêm nesse estado por não saber desempenhar essa função e devido a isso, nos anos finais do ensino fundamental, o conhecimento científico escolar permanece fragmentado e empobrecido (Gallian, 2009). Durante a pandemia causada pela Covid-2019 a situação só se agravou, pois as dificuldades que o sistema de educação brasileiro já enfrentava, como a desvalorização docente, o despreparo estrutural escolar e o aumento da desigualdade, foram acentuadas (Bessa, 2021). Destarte, a prática pedagógica dos professores, materializadas no ensino não presencial, pouco diferiram daquelas realizadas de forma presencial. Bessa, Alves e Andrade (2022) em investigação com professoras dos anos iniciais concluíram que a proposta de trabalho feita em forma virtual se mostrou pouco diferente em relação ao que o docente faria de forma presencial, em face da sua concepção de alfabetização.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este foi um estudo de natureza descritiva comparativa, com aporte teórico na práxis educacional e na formação de professores, utilizando-se de um desenho do tipo exploratório, descritivo, correlacional-multivariado, cujo objetivo esteve em averiguar as dificuldades de professores da educação básica em três dimensões: ação pedagógica, processo de inclusão educacional e processos de ensino e aprendizagem. Foram coletados dados quantitativos em relação a essas três dimensões e procedeu-se uma análise descritiva e inferencial.

Foi constituída amostra por conveniência com 59 professores que atuam do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais da cidade de Goiânia. 59 docentes atuam nos anos iniciais: 14 no 1º ano, 12 no 2º ano, 13 no 3º ano, 6 no 4º ano, 5 no 5º ano, 6 atuam em turmas multisseriadas e 3 são coordenadores dessa etapa.

Quanto à raça 20 participantes se declararam brancos e 39 negros (abrange a população que se denomina negra e parda). A idade foi dividida em 3 categorias: 15 com idade entre 25 e 31 anos, 29 com idade entre 32 e 40 anos e 15 acima de 41 anos. Quanto à escolaridade 11 declaram ter o ensino superior e 48 são pós-graduados com algum tipo de especialização *latu-sensu*. Quanto ao tempo de exercício do magistério, 34 participantes atuam entre 1 a 5 anos, 16 de 6 a 10 anos e somente 9 professores atuam a mais de 11 anos, sendo o menor índice de atuação um ano e o maior 23 anos.

Na coleta de dados foi utilizado um questionário para traçar o perfil sociodemográfico dos professores e uma escala tipo *Likert*, composta por 11 itens que permitiram 4 (quatro) tipos de respostas com pontuação de 1 a 4, expressando uma evolução entre nenhuma e muita dificuldade e maior pontuação está cada vez mais associada à maior dificuldade. Exemplo de item da escala: mediante a seguinte proposição “avaliar a aprendizagem dos alunos levando em conta as suas particularidades” o professor poderia dar 4 tipos de respostas, 1) me sinto confortável, 2) nenhuma dificuldade, 3) alguma dificuldade, 4) muita dificuldade. Desses itens emergiram 3 (três) dimensões: ação pedagógica, processo de inclusão educacional e processos de ensino aprendizagem.

Para efetuar as análises estatísticas foi utilizado o *software Jamovi* (2021) versão 2.2.5, baseado na linguagem computacional R. A distribuição de normalidade da amostra foi avaliada pelo teste de *Shapiro-Wilk* e a homogeneidade pelo teste de *Levene*. Para determinar o nível e dificuldade percebido pelos professores, quanto à aprendizagem, inclusão e ação pedagógica foi feita análise descritiva que indicou as pontuações médias e o desvio-padrão no cálculo das prevalências. Para cada questão, foram atribuídos os valores 1 a 4, indicando a progressão de nenhuma, a muita dificuldade.

Para verificar o efeito das variáveis sociodemográficas: “perfil profissional”, “gênero”, “formação”, “etapa em que atua” e “etnia”, sobre as percepções de dificuldade dos professores foram feitos o teste paramétrico *Anova One Way* para amostras independentes e como *post hoc* foi utilizado o *Teste de Tukey*. A fim de analisar a correlação entre as dimensões da escala de dificuldades foi utilizada uma correlação de Pearson. A magnitude da correlação foi medida seguindo o parâmetro: fraca = 0,10 – 0,39; moderada = 0,40 - 0,70; forte = 0,70 - 080; muito forte = 080 -099 (Field, 2021). Para todos os testes estatísticos, utilizou-se como valor de referência o nível de significância de 5%.

RESULTADOS

Ao utilizar a escala de “percepção de dificuldades”, recorreu-se a uma análise fatorial a fim de verificar a fatorabilidade da escala. Constatou-se que os 11 itens da escala mostraram o índice KMO (0,843) e o teste de esfericidade de Bartlett, $X^2(360) = 66$; $p=0,001$ indicando fatorabilidade e viabilizando essa investigação. A partir da análise paralela e da rotação *oblimim*, verificou-se a existência de 3 fatores com 78,1% da variância explicada (ação pedagógica, inclusão educacional e processos de ensino aprendizagem). Essa estrutura fatorial encontrada indica boa fatorabilidade da escala.

Tabela 01. Escores descritivos da escala de percepção de dificuldades dos participantes

	Itens da escala	N	Média	Desvio Padrão	Carga Fatorial
1	Planejar com base na avaliação da aprendizagem;	55	1,82	0,772	0,532
2	Definir metodologias e objetivos;	56	1,88	0,764	0,549
3	Desenvolver trabalho interdisciplinar;	56	1,80	0,796	0,594
4	Articular aprendizagem conceitos e procedimentos;	56	1,96	0,852	0,538
5	Manter a atenção e a aprendizagem dos alunos nas aulas;	56	2,18	0,855	0,706
6	Avaliar o ensino e a aprendizagem dos estudantes;	55	2,13	0,771	0,594
7	Assegurar a aprendizagem da língua mãe;	56	2,23	0,894	0,525
8	Colaboração escola família e acompanhamento das crianças;	56	2,21	0,889	0,669
9	Lidar com diferenças na sala de aula;	57	1,91	0,786	0,399
10	Elaborar estratégias para crianças com deficiência ou transtornos;	56	2,00	0,874	0,343
11	Seguir as diretrizes nas avaliações de crianças com deficiência/transtorno;	56	2,00	0,915	0,486

Fonte: As autoras. 2024.

Foi analisada a consistência psicométrica da escala por meio de técnicas de análise de confiabilidade pelo coeficiente alfa de Cronbach. Esse é um coeficiente cuja função é estimar a confiabilidade (a avaliação da consistência interna dos questionários) para um conjunto de dois ou mais indicadores de construto, varia de 0 a 1, sendo os valores de 0,6 a 0,7 considerados o limite inferior de aceitabilidade (Hair *et al.*, 2009). Quanto mais próximo de 1, maior confiabilidade entre os indicadores. Para a escala de percepção de dificuldades o alfa de Cronbach foi de 0,901. Para a dimensão “Percepção de dificuldade de ação pedagógica” 0,795; “inclusão educacional” 0,795 “processos de ensino aprendizagem” 0,784. Esses índices atestam a confiabilidade da escala com validade e confiabilidade satisfatórias.

A escala de percepção de dificuldades permitiu inferir três dimensões (tabela 01): As dimensões são contempladas pelos seguintes itens: “dificuldades de ação pedagógica” itens 1, 2, 3, 4, e 7 com média de 2,79 e DP=0,745; “dificuldades de realizar inclusão educacional” itens 8, 9, 10 e 11 com média de 2,96 e DP=0,740 e a terceira dimensão “dificuldade de ensino aprendizagem” itens 5 e 6 com média de 2,56 e DP=0,757.

Dos itens da escala, verifica-se que “assegurar a aprendizagem da língua materna” representa o maior grau de dificuldade dos professores (M=2,23). Segue-se nessa mesma perspectiva a avaliação do processo ensino aprendizagem (M=2,13), mas os professores também se ressentem quanto à participação efetiva e colaboração da família na educação dos seus filhos (M=2,21) o que pode indicar que os professores enfrentam desafios ao envolver efetivamente as famílias no processo educacional. Esses resultados sugerem áreas específicas que podem exigir atenção e apoio adicional como estratégias para garantir a aprendizagem da língua materna, promover a inclusão educacional e fortalecer a colaboração com as famílias. O entendimento dessas dificuldades pode orientar iniciativas para melhorar o ambiente educacional e oferecer suporte adequado aos professores.

A avaliação se destacou em dois aspectos: o nível de dificuldade é menor no planejamento da avaliação e maior na sua efetivação. “Planejar com base na avaliação da aprendizagem” (M=1,82) parece não representar dificuldade para os professores. Essa média sugere que os professores não consideram o planejamento da avaliação como uma dificuldade significativa. É possível que eles tenham uma compreensão sólida ou confiança na integração da avaliação no processo de planejamento. Contudo, efetivar esse planejamento junto aos estudantes (M=2,13) mostrou que a realidade é mais complexa.

As três dimensões obtiveram os seguintes escores: “Dificuldades de ação pedagógica” com Média=2,79 e DP=0,745; esta dimensão engloba desafios relacionados à prática pedagógica em si, indicando que os professores percebem obstáculos no desenvolvimento e execução de estratégias eficazes de ensino. A dimensão com o maior nível de dificuldade foi o de “inclusão educacional” Média=2,96 e DP=0,740. Os professores enfrentam dificuldades específicas relacionadas à inclusão educacional.

E por último a dimensão “dificuldades no processo ensino aprendizagem” com média=2,56 e DP=0,757 aponta para desafios percebidos no processo geral de ensino e aprendizagem. Pode incluir obstáculos no engajamento dos alunos, na comunicação efetiva, na avaliação do progresso e em outras áreas que impactam diretamente a eficácia do processo educacional. Com a finalidade de averiguar a possível associação entre as três dimensões conduziu-se uma correlação de *Pearson*. (Tabela 02)

Tabela 02. Correlação das dimensões: dificuldades ação pedagógica, inclusão e aprendizagem

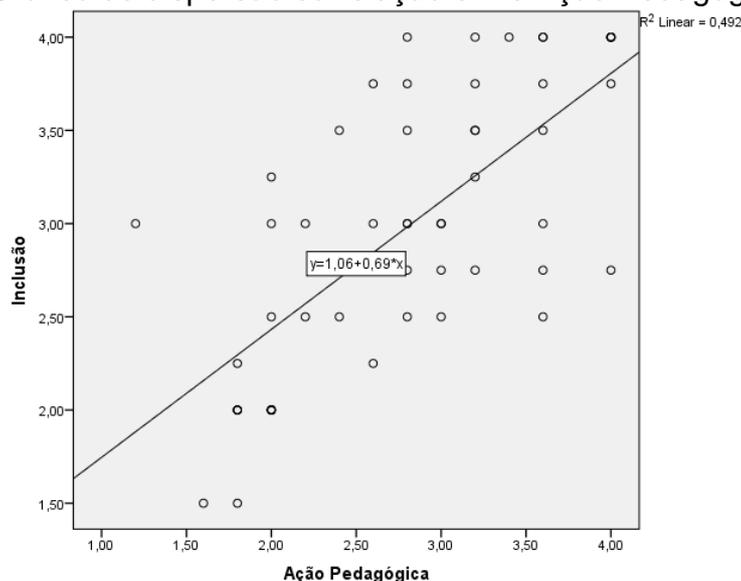
		Ação pedagógica	Inclusão	Aprendizagem
Ação pedagógica	Pearson's r	—		
	p-value	—		
Inclusão	Pearson's r	0.702 ***	—	
	p-value	< .001	—	
Aprendizagem	Pearson's r	0.746 ***	0.575 ***	—
	p-value	< .001	< .001	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Programa JAMOVI. 2024.

A seguir dois gráficos de dispersão permitem verificar que a medida em que a dificuldade aumenta em uma dessas dimensões, há um aumento correspondente nas outras dimensões. Esse resultado aponta para a associação de reciprocidade entre aprendizagem, ação pedagógica e inclusão.

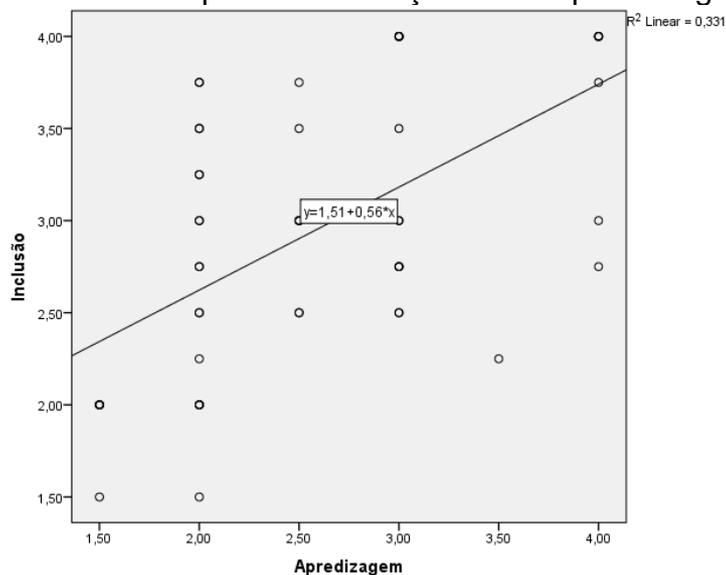
Gráfico 01 – Gráfico de dispersão correlação entre Ação Pedagógica e Inclusão



Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Programa SPSS. 2024.

No gráfico 02, verifica-se a dimensão “aprendizagem e inclusão”. Verifica-se que se o professor tem dificuldade com a ação pedagógica, ele também terá com a inclusão e se tiver dificuldade com a aprendizagem dos estudantes, também terá com a inclusão.

Gráfico 02 – Gráfico de dispersão correlação entre Aprendizagem e Inclusão



Fonte: dados organizados pela autora a partir do Programa SPSS. 2024.

A fim de verificar o efeito das variáveis sociodemográficas sobre as dimensões de aprendizagem, inclusão e ação pedagógica, recorreu-se a uma *Anova One Way*. Foram consideradas as variáveis: idade, etnia (negro, pardo e branco); perfil profissional (professor, professor de apoio, professor especialista); turma que atua (1º ao 5º ano, multisseriada); formação (professor com ensino superior e professor com pós-graduação) e anos de experiência (1 a 5 anos, 6 a 10 anos e 11 a 23 anos). Dentre essas variáveis somente foi verificada diferença significativa em etnia e em anos de experiência profissional.

A experiência profissional dos professores constituiu-se de três subcategorias: 57,6% têm entre 1 a 5 anos de experiência profissional; 27,1% entre 6 e 10 anos de atuação e um percentual menor de 15,3% acumula uma experiência de 11 a 23 anos. Nessa variável foi encontrada diferença significativa na dimensão inclusão [$F(2,52) = 3.805$; $p=0,029$].

Na dimensão de inclusão, a média dos professores com experiência entre 1 e 5 anos foi de 3,18 e $DP=0,719$; aqueles com experiência profissional entre 6 e 10 anos a média foi de 2,62 e $DP=0,566$ e por fim aqueles com experiência profissional superior a 11 anos a média foi de 2,72 e o $DP=0,871$. O *post hoc* de *Tukey* indicou que a diferença se concentra entre os menos experientes e aqueles com mais tempo de experiência. Os professores com mais anos de experiência têm mais dificuldades com a inclusão do que os demais e esse resultado demonstrou que ter tempo maior de experiência não garante menos dificuldades.

A raça foi outra variável considerada, mas sem diferença significativa. Verificou-se uma diferença marginalmente significativa [$F(1,53) = 3,66$; $p=0,061$] cuja média foi de 2,71 e $DP=0,704$ para aqueles de raça branca e média de 3,10 e $DP=0,733$ para a negra, indicando que os professores negros têm menos dificuldade em lidar com a inclusão educacional. Verificou-se que professores com menos experiência e professores pretos têm menos dificuldades em realizar a inclusão educacional. Somente esses dois grupos apresentaram diferença significativa $p<0,05$ sendo que a diferença de raça é marginal com $p=0,61$. Docentes com experiência intermediária se sentem mais confortáveis para realizar a inclusão educacional.

Discussão

Nesta investigação, os resultados mostraram que o professor que tem dificuldade com a ação pedagógica, também apresenta dificuldades em relação à inclusão e o processo ensino aprendizagem dos estudantes, sendo verificada uma forte correlação entre essas três dimensões. Esses resultados são corroborados pelos estudos de Frison e Wyzykowski (2021) que apontam os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano como interdependentes e que devem ser compreendidos em uma relação dialética, numa dependência recíproca, como processos complexos e dinâmicos que não se produzem de modo simétrico e paralelo.

As dificuldades com a ação pedagógica, inclusão e aprendizagem subjaz na atuação dos professores e não foi encontrada diferença significativa entre os professores e o ano escolar. Professores do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentaram níveis altos de dificuldades nessas três dimensões. Quanto à escolaridade dos professores, não foi verificada diferença significativa: professores com graduação ou especialização têm o mesmo nível de dificuldade quanto à prática pedagógica, inclusão e aprendizagem. Alguns pontos mostraram-se frágeis, como o planejamento e a implementação do processo de avaliação e essa discrepância pode ser uma área de foco para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Estratégias de apoio e treinamento podem ser direcionadas para auxiliar os docentes na superação de obstáculos específicos que podem surgir durante a execução do plano de ensino e como destaca Gatti (2003), o processo de avaliação alienado do planejamento pode dar espaço para avaliações tecnicamente bem feitas, mas “vazias de sentido” (Gatti, 2003, p. 111).

Variáveis como idade, raça, etapa em que atua, formação, perfil profissional e forma de ingresso não apresentaram nenhuma diferença significativa, visto que os resultados se apresentam como se a população investigada fosse similar nesses aspectos. É possível que tais resultados indiquem que os conhecimentos dos professores ou auxiliares de classe estão restritos ao senso comum, sem reflexão a partir da ação. Como descreve Arruda (2002), quando a base do juízo é o senso comum, esse é determinado pelas experiências diárias e pela convivência com grupos que compartilham de um mesmo juízo provisório. Tais pressupostos guardam semelhança com estudos de Germano e Feitosa (2013) com professores de Física, cujos resultados mostraram que os professores percebem o conhecimento científico enquanto

prolongamento do senso comum.

As dificuldades com a inclusão foram ressaltadas, sobretudo quanto à experiência profissional. observa-se que os professores com experiência profissional intermediária apresentam menos dificuldades que aqueles com mais ou com menos tempo de prática profissional. Assim, pressupõe-se que os professores com experiência intermediária estão melhor adaptados às mudanças e mais capacitados para lidar com situações desafiadoras. Destaca-se que não foi a idade dos participantes que apresentou diferença significativa e sim, a experiência profissional.

A competência na realização, seja da avaliação da prática pedagógica ou da inclusão, depende de uma combinação de fatores que incluem, não apenas a experiência profissional, mas a formação acadêmica, o conhecimento teórico e prático, as habilidades de comunicação e empatia, a capacidade de adaptação e flexibilidade, entre outros aspectos. Professores com maior experiência profissional podem ter tido a oportunidade de vivenciar uma variedade maior de situações educacionais e ter adquirido conhecimentos práticos valiosos ao longo dos anos, aprendendo com os sucessos e desafios encontrados em sala de aula (Tardif, 2014). No entanto, realizar a inclusão representou nessa investigação um desafio maior para esse grupo.

Nesse estudo, outro elemento que chamou atenção foi a inexistência de diferença significativa entre a formação profissional dos professores. Esperava-se que isso ocorresse entre professores regentes e professores de apoio, uma vez que a formação dessas duas classes é diferente, bem como a remuneração e a formação continuada. Entretanto, os resultados foram similares, pois o nível de dificuldade desses dois grupos foi muito semelhante nas dimensões investigadas. A idade foi outra variável em que se esperava diferença, nas três categorias de idade (25 a 31 anos); (32 a 40 anos) e (acima de 41 anos) mas não foi encontrada diferença significativa, ou seja, todos os professores apontaram nível similar de dificuldades quanto as três dimensões estudadas.

Os professores alfabetizadores têm um desafio maior que os demais, pois existe uma determinação de prazo para a conclusão do processo de alfabetização, uma vez que as avaliações nacionais representam cobranças sucessivas de desempenho. Não obstante, nesse estudo os professores que atuam nas etapas do 1º ao 5º ano apresentaram resultados similares quanto ao nível de dificuldade nas dimensões de aprendizagem, inclusão e ação pedagógica. Outro aspecto surpreendente nessa investigação foi a formação dos professores, visto que 81,4% têm algum tipo de pós-graduação, embora esses anos complementares de estudos não garantiram melhor articulação entre as três dimensões, denotando que os graduados e os pós-graduados têm os mesmos níveis de dificuldades.

O processo de inclusão educacional é a maior dificuldade dos professores e isso reforça a importância de programas de capacitação cuja abordagem se volte, não apenas para os métodos de ensino, mas que insiram questões relacionadas à inclusão, ao processo de aprendizagem e à avaliação. Uma abordagem holística pode ser mais eficaz para enfrentar os desafios percebidos pelos professores em diferentes áreas e conforme proposto por Freitas *et al.* (2017) o melhor seria organizar o trabalho pedagógico em eixos que se imbricam mutuamente.

Mantovani de Assis e Ribeiro (2019) servem de parâmetro e modelo para uma atuação pedagógica com uma abordagem integral. Para tanto, criou um programa de educação infantil e ensino fundamental, cujos resultados indicaram um estreito paralelismo entre o desenvolvimento das funções intelectuais, da afetividade, bem como do aspecto cognitivo, social, afetivo e físico. O programa foi organizado de modo a enfatizar igualmente todos esses aspectos, com vistas ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança e com uma prática pedagógica inclusiva e democrática, com protagonismo da criança na construção do conhecimento, num ambiente de autonomia e cooperação.

O Programa de educação proposto por Mantovani de Assis e Ribeiro (2019) foi materializado com um grupo controle e um grupo experimental. As crianças do grupo experimental chegaram a construir as estruturas lógicas elementares e os instrumentos psicológicos necessários à compreensão dos conteúdos escolares pertinentes a ano escolar cursado, o mesmo resultado não foi constatado no grupo controle.

Keller e Bessa (2017) apresentaram a possibilidade de um currículo integrado como alternativa viável para as mudanças no paradigma curricular tradicional e uma possibilidade de ressignificação da formação inicial e continuada de professores. Assim, as autoras implementaram um currículo integrado no curso de Pedagogia. Por sua vez, Saraiva Modesto e Bessa (2023) ressaltam a importância da formação dos professores, no sentido de capacitá-los para uma atuação integrada que resulte na efetivação da aprendizagem significativa nas diferentes dimensões do ser humano.

A prática pedagógica inclusiva requer que os professores sejam flexíveis, criativos e capazes de adaptar suas abordagens de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos. Isso envolve o uso de diversas estratégias de ensino, avaliação formativa, atividades de grupo, diferenciação curricular e apoio individualizado, dentre outras práticas inclusivas, conforme proposto por Mantovani de Assis e Ribeiro (2019). Quando a criança apresentar dificuldades de aprendizagem, torna-se necessário um ajuste da ação pedagógica para atender às necessidades individuais. Um aluno com dificuldades de leitura pode precisar de estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de materiais visuais, recursos digitais ou métodos de abordagens multissensoriais. No entanto, se o professor não estiver familiarizado com essas metodologias ou não possuir conhecimentos aprofundados sobre o processo construtivo da alfabetização, poderá enfrentar obstáculos para oferecer uma educação inclusiva e eficaz (Vernon; Ferreira, 2013).

Mantoan (2018) propõe um trabalho integrado com vistas ao desenvolvimento integral de todas as crianças, de maneira a assegurar o desenvolvimento de suas singularidades sociopolíticas, psicológicas, criadoras e produtivas para a sua formação cidadã. Consequentemente, a escola, enquanto instrumento de aparelhamento social, precisa estar ciente das diferentes formas de manifestação da exclusão social, como as demandas de violência, ações discriminatórias, reprovações e evasão escolar.

Sasaki (2017) afirma que educação inclusiva, bem como a aprendizagem especial e a avaliação, são estruturadas a partir das técnicas e recursos utilizados para que todos os estudantes possam ter acesso às mesmas oportunidades. Para tanto, as escolas precisam ser preparadas, progressivamente, para acolher os estudantes, garantindo-lhes o desenvolvimento adequado de suas capacidades intelectuais e cognitivas. Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem emergem como uma forma de possibilitar o processo inclusivo, a partir de ações transformadoras da realidade educativa constituída pelos professores e estudantes. Ressalta-se que os docentes poderão promover a formação de indivíduos sob sua responsabilidade, com condições de atuação em sociedade, de forma crítica, reflexiva e autônoma.

Para Bessa e Costa (2019) as metodologias ativas conferem uma participação maior às iniciativas e aos esforços espontâneos dos estudantes como atividades de manipulação e construção e união do ensino e da pesquisa, especialmente para a solução de problemas novos ou ainda não resolvidos. Essas autoras esclarecem que “o uso de metodologias ativas implica a comparação e análise, a capacidade de avaliar, monitorar e gerenciar procedimentos diversos de resolução dos problemas, pressupõe rever e alterar suas próprias hipóteses iniciais” (Bessa; Costa, 2019, p. 173).

Esse enfoque prático e orientado para a resolução de problemas contribui para o desenvolvimento de habilidades analíticas e de avaliação, além de incentivar os alunos a questionar, rever e adaptar suas próprias hipóteses. A capacidade de comparar e analisar, juntamente com a habilidade de avaliar, monitorar e gerenciar diferentes abordagens na

resolução de problemas, destaca a natureza dinâmica das Metodologias Ativas. Elas não se restringem à transmissão de informações, mas capacitam os estudantes a serem agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, promovendo a autonomia e a formação de indivíduos críticos e reflexivos, sendo útil na formação inicial e continuada dos docentes, bem como na prática pedagógica na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise inferencial das principais dificuldades que os professores identificaram verificou-se uma forte correlação entre prática pedagógica, inclusão e ensino/aprendizagem. O professor que tem dificuldade com a ação pedagógica, também tem dificuldades com a inclusão e a aprendizagem. À medida que o professor se capacita para uma das dimensões é possível que o faça com relação às outras, ou seja, uma melhor ação pedagógica vai resultar num processo de aprendizagem mais significativo e uma inclusão satisfatória.

Outro ponto que chamou a atenção nessa investigação é a similaridade das dificuldades dos professores em articular a ação pedagógica, inclusão e a aprendizagem. O docente que tem dificuldade com a inclusão também apresenta dificuldade com a aprendizagem e com a ação pedagógica e, conseqüentemente, tem dificuldade com a própria avaliação.

Infere-se, portanto, que a competência na realização da inclusão educacional depende de uma combinação de fatores, que incluem, não apenas a experiência profissional, mas a formação acadêmica, o conhecimento teórico e prático em educação inclusiva, as habilidades de comunicação e empatia, a capacidade de adaptação e flexibilidade, entre outros aspectos. Para tanto, é importante que as universidades contribuam aprimorando a formação dos futuros professores, de modo que aprendam a observar seus alunos, ensinando-os a se relacionar com eles e com o mundo que os cercam, com a finalidade de que ambos sintam alegria por aprenderem juntos (Assis, 2018).

Projetos educativos inusitados ou inovações pedagógicas incoerentes não se configuram como mudanças adequadas à realidade da inclusão escolar, é imprescindível, segundo disserta Mantoan (2018), se pensar com simplicidade. É necessário que se pense também em alterações admissíveis de serem feitas no dia a dia da sala de aula, com estratégias e metodologias que possam ser aplicadas com facilidade e atendam à urgência da necessidade e da acessibilidade do aprendizado, sendo possível evitar atrasos do desenvolvimento de crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assis (2018) ressalta que, se os docentes se empenharem, se prepararem, atualizarem seus conhecimentos sobre como os estudantes aprendem, levando em consideração as etapas de desenvolvimento nas diversas fases do seu crescimento, os problemas educacionais existentes serão superados.

O desafio é a escola, o governo e a sociedade providenciar a ruptura com um sistema educacional que transmite conteúdos e avalia, somente de forma quantitativa o que cada estudante conseguiu reter passivamente, para se promover o ambiente escolar humano o suficiente para garantir a todos os direitos de conviver, de interagir com o saber e de aprender dentro das suas especificidades, particularidades, competências e habilidades. Portanto, a prática pedagógica inclusiva requer que os professores sejam flexíveis, criativos e capazes de adaptar suas abordagens de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos. Isso envolve o uso de diferentes estratégias de ensino, avaliação formativa, atividades de grupo, diferenciação curricular e apoio individualizado, entre outras práticas inclusivas conforme proposto por Mantoan (2018).

O presente estudo abriu perspectivas de investigações mais complexas, porque deixou muitas indagações em aberto: Qual seria o resultado se os mesmos instrumentos fossem utilizados em escala nacional? Por que a experiência profissional foi o único aspecto diferente nesse universo de professores? Qual o melhor tipo de formação continuada? Como articular

aprendizagem, avaliação, inclusão e prática pedagógica no contexto dos professores? Como analisar o sistema e descrever as principais dificuldades na ação pedagógica dos professores. Essas são perguntas que alertam e fazem pensar e ao mesmo tempo, abrem novas linhas de pesquisa para estudos posteriores.

Algumas contribuições importantes dessa pesquisa se materializam a partir da avaliação das percepções dos professores sobre suas práticas; apresentação da necessidade da formação continuada que integre a aprendizagem, avaliação, prática pedagógica e inclusão e, por fim, da apresentação de um instrumento com um importante coeficiente de confiabilidade que permitiu investigar as dimensões de aprendizagem, inclusão e prática pedagógica elaborado pelas autoras, e que pode ser utilizado em investigações subsequentes.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA europeia para o desenvolvimento da educação especial. **Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva**: Recomendações para Decisores Políticos, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009.
- ALVES, Nilda Guimarães.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender "aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática no currículo. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.) **Temas de Pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230095, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>. Acesso em 02 Abr 2024.
- ARRUDA, Marina Patrício. O papel social do professor universitário. *In*: GUIMARÃES, Gleny Duro (org.). **Aspectos da teoria do cotidiano**. Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. **A educação do século XXI à luz do construtivismo Piagetiano**. Copyright © by autores, 2018.
- BESSA, Sonia; COSTA, Valdina Gonçalves. Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com metodologias ativas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/xVwsrLfgZZQCXJZgTcCn8Rc/>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- BESSA, Sonia. Professores em tempos de pandemia: Percepções, sentimentos e práticas pedagógicas. **Revista Devir Educação**, Lavras-MG. Ed. Especial, p.183-205, set./2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acesso em 31 mar. 2024.
- BESSA, Sonia; ALVES, Geovana Rodrigues; ANDRADE, Henrique. Um olhar sobre a alfabetização em tempos de pandemia: concepções e prática pedagógica. **REVELLI**, v. 14. e-202209. 2022. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12469>. Acesso em 31 mar. 2024.
- BISOL, Cláudia; VALENTINI, Carla Beatris. O objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão **Rev. bras. educ. espec.**, v.20, n.2. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200006>. Acesso em 31 mar 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 31 mar. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 jun., 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 29 jul., 2024.

- COLACIOPPO, Ana Carolina. **Baixo desempenho na escrita de alunos das frações da classe média que frequentam a quarta série do ensino fundamental em escola privada**. 2008. Dissertação (Educação: História, 163 Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. 2008.
- CARVALHO, Maria Andrisielle; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280022. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5KKQwN7YwXt8tSL4cJv4Crh/>. Acesso em 31 mar. 2024.
- CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Luciola. (org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. MG, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-149.
- CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/>. Acesso em 31 mar. 2024.
- DIAS, Elizabete Dantas. **As ações**: contribuindo para o sucesso e fracasso – nas aulas de reforço para alunos de 4ª série que não sabem ler. 2008. Dissertação (Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. 2008.
- DINIZ-PEREIRA, José Emilio; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. *In*: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Luciola (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Didática Formação de Professores Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p.527-550.
- ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. (Des)Valorização docente na educação básica brasileira: naturalização da precarização promovida pelas premiações de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87138, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87138>. Acesso em 25 jul. 2024.
- FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: ArtMed. 2021. p.137-146.
- GALLIAN, Cláudia Valentina. **A recontextualização do conhecimento científico**: os desafios da constituição do conhecimento escolar. Tese (Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica - São Paulo: 2008.
- GARCIA, Juliana Bitencourt; CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores e prática pedagógica no contexto da docência: desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistêmica**, v. 22, n. 2, p. 169-177, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/11806>. Acesso em 31 mar. 2024.
- GATTI, Bernadete. O professor e a avaliação em sala de aula. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae02720032179>. Acesso em 25 jul. 2024.
- GATTI, Bernadete. Nossas faculdades não sabem formar professores. [Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima]. **Época**, São Paulo, em 06 novembro, 2016. Disponível em <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em 31 mar, 2024.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira; ANDRE, Marli Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p.45-141.
- GERMANO, Marcelo Gomes; FEITOSA, Samuel Santos. Ciência e senso comum: concepções de professores universitários de física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.18, n.3, p. 723-735, 2013. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/122>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- FREITAS, Luis Carlos. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- FRISON, Maria Dallagnol; WYZYKOWSKI, Tamini. Interdependência entre os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.12, n.34, p. 238-264, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.4657>. Acesso em 31 Mar. 2024.
- HAIR, Joseph. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antonio. (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- KELLER, Elize.; BESSA, Sonia. Construindo alternativas para a formação inicial de professores: Percepções de estudantes de pedagogia sobre a abordagem curricular integrada. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.1, p. 153–176. jan./mar.2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i1p153-176>. Acesso em 31 Mar. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In: LIBÂNEO, Jose Carlos.; ALVES, Nilda. (org.). Temas de Pedagogia. Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. A hora da virada. *Inclusão: Revista da educação especial*. Brasília, p. 24-28, out/2018.
- MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: uma “caixapreta” para os professores. *In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Luciola. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 150-165.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto; RIBEIRO, Carolina Pasquini. Construção do conhecimento. *Revista Scheme*. Volume 11 Número Especial/2019. Disponível em <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp2.07.p127>. Acesso em 31 Mar. 2024.
- NASCIMENTO, Maria das Graças Arruda; REIS, Rosemary. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan.-mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701150846>. Acesso em 31 Mar. 2024.
- NÓVOA, Antônio. Prefácio. *In: SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 9-12.
- PIAGET, Jean. *A Epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 22 p.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. 10. ed. São Paulo: Forense, 2010. 172 p.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Situação atual das licenciaturas o que indicam as pesquisas a partir de 2000. *In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Luciola. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática Formação de Professores Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autentica, 2010. pp 60-80.
- SARAIVA, Flaviany Marques; MODESTO, João Gabriel; BESSA, Sonia. Formação continuada de professores na educação infantil: uma revisão sistemática. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, v, 15, n. 4, p.3055–3073, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.55905/cuadv15n4-006_2023. Acesso em 31 mar. 2024.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 2. ed. Rio de janeiro: WVA Editora, 2017. 176 p.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. São Paulo: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013> acesso em 25 jul. 2024.
- VERNON, Sofia; FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. *In: FERREIRO, Emilia. (org.). O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 176-191.

Submetido em: 11/04/2024.

Aprovado em: 14/11/2024.