

Formação de Professores na perspectiva da Educação Integral e Inclusiva: experiências práticas de instituições diversas

 Maewa Martina Gomes da Silva e Souza¹,  Camila Mugnai Vieira²,  Tamires Alves Monteiro³

¹ Universidade Estadual Paulista – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Marília. Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano – DEPEDH. Avenida: Hygino Muzzi Filho, 737, Mirante. Marília – SP. Brasil. ² Universidade Estadual Paulista – UNESP. ³ Faculdade SESI-SP de Educação.

Autor para correspondência/Author for correspondence: maewa.martina@unesp.br

RESUMO. Um dos princípios da educação integral é a perspectiva da educação inclusiva, que valoriza as diferenças e entende que é na diversidade que se constrói um espaço verdadeiramente democrático, justo e solidário. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compreende-se que é urgente reconhecer e eliminar barreiras para garantir espaço para todos. Dessa forma, este texto objetiva discutir experiências formativas de docentes na perspectiva da educação integral e inclusiva em instituições de Ensino Superior privadas e públicas, voltados para a formação inicial, enfocando processos de dois cursos de licenciatura (um de Pedagogia e outro de Linguagens) e de um Núcleo de Desenvolvimento Docente para Ensino Superior na área da saúde, que se dedica à formação continuada. Para isso, apoia-se na proposta de Joseph Puig das três vias curriculares para a educação em valores: a interpessoal, que se concentra nas relações entre os membros da comunidade escolar; a curricular, que explora como esses temas são abordados nos conteúdos formativos; e a institucional, que se foca nas estratégias inclusivas e na participação de todos. Ao analisar as experiências formativas de docentes, considera-se como as três vias curriculares são implementadas para promover o desenvolvimento integral dos educadores, respeitando e assegurando a inclusão em todas as suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação integral, educação inclusiva, formação de professores.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19387	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Teacher Training from the perspective of Integral and Inclusive Education: practical experiences from different institutions

ABSTRACT. One of the principles of integral education is the perspective of inclusive education, which values differences and understands that it is in diversity that a truly democratic, fair and supportive space is built. From the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, it is understood that it is urgent to recognize and eliminate barriers to guarantee space for everyone. Therefore, this text aims to discuss the training experiences of teachers from the perspective of integral and inclusive education in private and public Higher Education institutions, focusing on the processes of two-degree courses (one in Pedagogy and the other in Languages) and a Teacher Development Center for Higher Education in the health sector. To this end, it is based on Joseph Puig's proposal of three curricular paths for education in values: interpersonal, which focuses on relationships between members of the school community; the curricular, which explores how these themes are addressed in training content; and institutional, which focuses on inclusive strategies and everyone's participation. When analyzing the training experiences of teachers, it is considered how the three curricular paths are implemented to promote the integral development of educators, respecting and ensuring inclusion in all their pedagogical practices.

Keywords: integral education, inclusive education, teacher training.

La Formación Docente desde la perspectiva de la Educación Integral e Inclusiva: experiencias prácticas desde diferentes instituciones

RESUMEN. Uno de los principios de la educación integral es la perspectiva de la educación inclusiva, que valora las diferencias y entiende que es en la diversidad donde se construye un espacio verdaderamente democrático, justo y solidario. Desde la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva, se entiende que es urgente reconocer y eliminar barreras para garantizar el espacio para todos. Por lo tanto, este texto tiene como objetivo discutir las experiencias de formación de docentes desde la perspectiva de la educación integral e inclusiva en instituciones de Educación Superior públicas y privadas, centrándose en los procesos de dos carreras de grado (una en Pedagogía y otra en Idiomas) y una de Desarrollo Docente. Centro de Educación Superior en el sector salud. Para ello, se parte de la propuesta de Joseph Puig de tres ejes curriculares para la educación en valores: el interpersonal, que se centra en las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar; el curricular, que explora cómo se abordan estos temas en los contenidos formativos; e institucional, que apuesta por estrategias inclusivas y la participación de todos. Al analizar las experiencias de formación de docentes, se considera cómo se implementan los tres itinerarios curriculares para promover el desarrollo integral de los educadores, respetando y asegurando la inclusión en todas sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: educación integral, educación inclusiva, formación docente.

Introdução

A escola pode ser concebida como um ambiente dedicado à formação humanizadora e à promoção de uma educação que valoriza a diversidade, consolidando-se, assim, como uma instituição comprometida com a prática democrática. Nesse contexto, é fundamental que o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade seja constantemente defendido e promovido. A construção do conhecimento, enquanto processo colaborativo, deve reconhecer e incorporar a diversidade presente entre os membros da comunidade escolar. Sob essa ótica, a escola se orienta pelos princípios da Educação Integral, que tem como objetivo proporcionar uma formação inclusiva, plena e abrangente aos estudantes.

A Educação Integral é uma concepção pedagógica que visualiza o processo educativo de maneira holística e interconectada, visando o desenvolvimento completo dos indivíduos em suas diversas dimensões: física, cognitiva, emocional, sociomoral e cultural (Monteiro & Bataglia, 2023). Diferentemente de um modelo restrito à mera transmissão de conteúdos acadêmicos, a Educação Integral reconhece o estudante como um ser complexo e multidimensional, cuja formação deve abranger todas as esferas de sua vida, promovendo habilidades e competências que o capacitem para a convivência em sociedade. Esse conceito valoriza a diversidade de experiências e coloca o estudante no centro do processo, reconhecendo-o como agente ativo de sua própria aprendizagem (Souza et al., 2023).

Dentro desse conceito, a Educação Integral propõe um processo formativo unificado que assegura o desenvolvimento dos educandos em todas as suas esferas. Trata-se, portanto, de um projeto coletivo que envolve a participação ativa de alunos, famílias, educadores, gestores e demais membros da comunidade escolar. Dessa maneira, a escola torna-se um espaço que busca garantir experiências educativas que respeitem e promovam o direito à dignidade humana.

Para que a Educação Integral alcance plenamente seus objetivos, é fundamental que ela esteja alinhada aos princípios da Educação Inclusiva, uma vez que ambas compartilham a premissa de uma escola que acolhe e valoriza a diversidade. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, é indispensável para garantir que a formação integral ocorra de maneira equitativa. Dessa forma, a integração desses dois conceitos fortalece o compromisso da escola em ser um espaço acessível e

transformador, onde cada indivíduo possa desenvolver suas potencialidades, respeitando suas especificidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A proposta da Educação inclusiva ganhou força no Brasil na década de 1990, influenciada principalmente pela Assembleia geral Organização das Nações Unidas (ONU), na qual se explicitou, por meio da Resolução nº 45/91 o modelo de Sociedade Inclusiva ou ‘sociedade para todos’ (Organização das Nações Unidas, 1990), evidenciando o princípio de que todas as pessoas têm o mesmo valor e que, portanto, a sociedade deve buscar atender às necessidades de todos os cidadãos. Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial deu origem à Declaração de Salamanca, de 1994, documento que influenciou intensamente as políticas públicas brasileiras. Nele, defende-se a educação de qualidade para todos, inclusive os na época denominados portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), devendo sua escolarização dar-se no sistema regular de ensino, com o atendimento especializado como apoio, sempre que necessário (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994).

Em consonância com a tendência mundial, o Brasil realizou transformações na legislação segundo o princípio inclusivo, evidenciada em vários documentos (Brasil, 2008, 2011, 2015).

Desta forma, os recursos da Educação Especial devem buscar um direcionamento cada vez maior ao Ensino Comum, ampliando as alternativas de serviços de qualidade oferecidos, para que gere oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento e participação social a todos. A escola deve ter uma organização flexível, utilizando-se de estratégias variadas para que possam promover o desenvolvimento do alunado em sua totalidade. Atendendo à singularidade dos estudantes, devem ser providos múltiplos serviços e recursos com objetivos de aprendizagem, aprimoramento de habilidades diversas, de autonomia, senso de cooperação e trabalhos colaborativos.

Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, a maioria dos estudos vêm indicando os benefícios da convivência diversa de alunos nas escolas e salas comuns, tendo entre eles alunos com e sem deficiências, em termos de aprendizagem e interação social (Vieira & Omote, 2021). Para os discentes com deficiência, a inclusão amplia a possibilidade de desenvolverem habilidades sociais e comunicativas, além de aumentarem sua autoestima (Anhão, Pfeifer & Santos, 2010); aos estudantes sem deficiência tornam-se mais cooperativos e empáticos (Kalyva & Agaliotis, 2009). Ocorre, porém, que estes

resultados positivos não dependem apenas do contato misto no ambiente escolar. Ele precisa acontecer de modo a estimular interações positivas, que destaquem potencialidades de todos, incentivem a colaboração e propiciem oportunidades de acesso a informações e reflexões, inclusive sobre direitos humanos e diversidade. O professor é o principal mediador destes processos na escola (Vieira & Omote, 2021).

A Educação Integral, sob a ótica de uma Educação Inclusiva, demanda uma abordagem que vá além da simples convivência entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. É fundamental que essa convivência seja pautada por valores éticos e morais, garantindo um ambiente de respeito mútuo e promoção da justiça social. Valores como justiça, respeito e tolerância devem ser incorporados não apenas nos documentos oficiais, mas, sobretudo, nas práticas cotidianas de todos os atores da comunidade escolar.

Para que a Educação Integral desempenhe seu papel inclusivo e promova um ambiente que valorize verdadeiramente a diversidade, é essencial a criação de espaços e práticas pedagógicas que incentivem o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional. Além disso, é fundamental proporcionar oportunidades que estimulem a resolução de conflitos de forma colaborativa, promovendo a tomada de decisões com base no respeito e no bem-estar coletivo. Essa abordagem busca, assim, cultivar uma convivência pautada na valorização das diferenças.

Nesse contexto, especialmente no que diz respeito à construção de uma convivência ética e respeitosa, o teórico catalão Josep Maria Puig se destaca como um dos principais especialistas internacionais na área. Ao longo de sua trajetória acadêmica e pessoal, Puig colocou a educação moral no centro de suas pesquisas, influenciando não apenas sua prática docente, mas também a de inúmeros educadores ao redor do mundo.

Para Puig (1998), uma das funções da educação é auxiliar no desenvolvimento de personalidades éticas, compreendidas como construções tanto individuais quanto coletivas. A personalidade ética não é inata, nem formada exclusivamente pela transmissão de valores; ela é o resultado de um processo contínuo de elaboração e ressignificação de questões pessoais, sociais e culturais. Desse modo, construir uma personalidade ética não significa simplesmente adotar determinados valores, mas refletir criticamente sobre eles. Afinal, são esses valores, desenvolvidos e escolhidos pelo sujeito, que orientarão seu modo de pensar e agir, especialmente em situações de conflito.

Para que as instituições educativas possam contribuir tanto para a construção dessas personalidades quanto para o cuidado com a convivência entre os indivíduos, é necessário um trabalho estruturado que abranja as diversas dimensões envolvidas nessa tarefa educativa. Nesse sentido, Puig (2007) propõe que o trabalho com a convivência escolar seja organizado em três vias educativas: (1) interpessoal, (2) curricular e (3) institucional.

A via interpessoal está relacionada à qualidade das interações estabelecidas entre os diferentes atores no ambiente educacional, como professores, estudantes, gestores e demais educadores. Essas relações devem ser orientadas por valores éticos e morais, promovendo um ambiente de confiança mútua, pertencimento e apoio. Para tanto, é fundamental que as interações sejam intencionalmente pautadas em princípios que favoreçam uma convivência respeitosa (Puig, 2007).

A via curricular, por sua vez, refere-se à inserção dessas temáticas no currículo oficial da instituição. Não se trata de ações isoladas conduzidas por alguns docentes, mas sim de um planejamento estruturado que inclua de forma deliberada essas intencionalidades. Dessa forma, a convivência ética não pode ser vista como uma atividade extracurricular; ela precisa ser incorporada às práticas pedagógicas e ao conteúdo programático das disciplinas. O currículo deve, portanto, promover o desenvolvimento de competências morais, incentivando a reflexão ética e a tomada de decisões responsáveis. Isso inclui a estimulação do pensamento crítico dos alunos sobre suas ações e os valores que orientam suas escolhas (Puig, 2007).

Por fim, a via institucional tem como objetivo a criação de espaços que incentivem o diálogo, a participação nas tomadas de decisão e a implementação de estratégias para a mediação de conflitos. Exemplos dessas práticas são as assembleias de sala ou escolares e os conselhos participativos, entre outros mecanismos. Esses espaços são fundamentais para a construção de uma cultura escolar mais democrática, onde todos os envolvidos tenham voz e possam contribuir para a promoção de um ambiente mais acolhedor (Puig, 2007).

Para a implementação efetiva da Educação Integral sob a ótica da Educação Inclusiva, é imprescindível que se invista na formação docente, contemplando as dimensões interpessoal, curricular e institucional. A formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel central no êxito dos processos educacionais, e o grande desafio reside na construção de saberes e atitudes que capacitem os docentes a lidar com situações complexas, bem como a conduzir o processo de ensino e aprendizagem em contextos de diversidade (Pletsch, 2009).

Os professores devem assumir o papel de agentes transformadores nas escolas, o que requer que a Educação Inclusiva e a Educação Integral sejam devidamente abordadas nos cursos de formação, de modo a gerar atitudes positivas e comprometimento com valores inclusivos (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011). Já nos cursos de graduação em pedagogia e nas diversas licenciaturas, é possível fomentar a convivência escolar e incentivar práticas inclusivas; em cursos de especialização, esse aprofundamento pode ser ainda mais intensificado. Quando os professores já estão em atuação, em diferentes níveis de ensino, é necessário promover intervenções que os levem a refletir sobre suas práticas, atualizem seus conhecimentos em áreas complementares à docência e os capacitem para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Este texto busca explorar as experiências formativas de docentes sob a perspectiva da educação Integral e Inclusiva em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. O foco está em dois cursos de licenciatura (Pedagogia e Linguagens), voltados para a formação inicial, além de um Núcleo de Desenvolvimento Docente na área da saúde, que se dedica à formação continuada. A análise dessas experiências se apoia nas três vias educativas propostas por Puig, com o intuito de compreender de que forma contribuem para o desenvolvimento integral e a promoção da inclusão nas práticas pedagógicas dos educadores.

Relatos de Experiências - sobre Alcances e Fronteiras nas Práticas Educativas

Experiência 1 - Curso de Licenciatura em Linguagens, instituição privada

A experiência relatada faz parte do curso de licenciatura em Linguagens, de uma instituição privada, localizada na cidade de São Paulo e que foi criada em 2015 com a finalidade de formar professores por áreas do conhecimento, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, a instituição oferece cinco cursos de licenciatura: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Educação Física, tendo como um de seus pilares formativos a Residência Educacional. Essa vivência busca proporcionar uma formação de excelência, alinhada às demandas das escolas, permitindo que os licenciandos, desde o início do curso, entrem em contato com a realidade escolar nas escolas da Rede Privada e da Rede Pública. Por meio de atividades de observação,

análise, reflexão e proposição, os estudantes conseguem articular os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula com as necessidades práticas da escola.

A Residência acontece semestralmente em diversas escolas e nas diferentes etapas de ensino, conforme as exigências da legislação que regula o Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, os estudantes recebem acompanhamento semanal de um professor orientador da faculdade, em grupos de até 14 alunos, no contraturno das aulas da faculdade. Nas escolas, são orientados por um educador de referência, docente da instituição escolar, que colabora com os professores da faculdade no processo formativo dos licenciandos. Cada semestre possui uma intencionalidade formativa específica, alinhada às disciplinas do eixo pedagógico da instituição, permitindo aos estudantes desenvolver atividades nas escolas com foco na observação e/ou em práticas voltadas ao planejamento, avaliação, relacionamento interpessoal, entre outros aspectos.

A experiência em análise concentra-se nas orientações semanais realizadas pelo professor orientador da Residência Educacional no curso de licenciatura em Linguagens. Esse curso abrange de forma interdisciplinar disciplinas como Artes, Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, com o objetivo de capacitar futuros professores para atuarem nessas áreas. Como mencionado anteriormente, as orientações de residência ocorrem em grupo, semanalmente, durante duas horas com o professor orientador. Esse momento visa proporcionar um espaço para que os estudantes compartilhem suas observações e experiências vividas nas escolas. A experiência relatada refere-se aos alunos do segundo ano do curso, cuja intencionalidade formativa está voltada para as práticas de ensino, com foco específico na observação dessas práticas e em seu planejamento, explorando diversas formas de aprender.

Um dos aspectos centrais da orientação da Residência Educacional é a criação de um espaço de acolhimento, confiança e escuta, onde os estudantes se sintam à vontade para compartilhar suas observações, bem como expressar dúvidas e angústias. Nesse contexto, trabalha-se a importância da escuta ativa, aliada à ética profissional ao relatar casos observados, garantindo sempre a preservação das identidades de crianças e educadores envolvidos. O objetivo é que os estudantes enxerguem a orientação como um ambiente seguro para refletir sobre suas experiências escolares, discutir os desafios cotidianos e aprender tanto com as orientações do professor orientador quanto com as contribuições de seus pares.

Nesse processo, evidencia-se a construção de uma via interpessoal e, simultaneamente, institucional, conforme proposto por Puig (2007). No âmbito interpessoal, tanto o docente

orientador quanto os estudantes valorizam a criação de um ambiente pautado pelo respeito mútuo e pela segurança emocional. Já no âmbito institucional, a faculdade busca nesses encontros promover um espaço de aprendizagem cooperativa, que estimule processos de autoconhecimento e crescimento profissional, reforçando a importância do apoio coletivo e da formação reflexiva na prática docente.

Entre os temas que frequentemente surgem nas orientações, destacam-se as inseguranças relacionadas à mediação de conflitos, sexualidade e inclusão, refletindo a complexidade do contexto escolar e as incertezas enfrentadas pelos futuros professores. Para lidar com essas questões, o professor orientador propôs a aplicação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida. No primeiro encontro, os estudantes foram convidados a identificar temas que consideravam sensíveis, seja por insegurança ao abordá-los como futuros docentes, seja pelo impacto emocional que tais temas causavam. A partir desse mapeamento, ficou acordado que cada licenciando, com o suporte do professor quando necessário, pesquisaria o tema escolhido e, nos encontros subsequentes, apresentaria tanto a fundamentação teórica quanto soluções pedagógicas para trabalhar o tema em sala de aula.

As apresentações ocorreram semanalmente, com um ou dois alunos expondo suas pesquisas, enquanto o grupo oferecia reflexões e contribuições críticas sobre o conteúdo. Ao final, foi sugerida a criação de um banco de práticas, e os estudantes se organizaram em equipes para desenvolver um site intitulado "Saberes Sensíveis"ⁱ, que reunia os materiais produzidos. Os temas abordados incluíam, em sua maioria, o desenvolvimento de competências socioemocionais e morais nas escolas, visando promover a melhoria das relações interpessoais entre os alunos da educação básica e aprimorar a gestão de conflitos. Também houve foco em temas relacionados à inclusão, como o atendimento a alunos com transtornos do desenvolvimento. No caso da inclusão, uma estudante optou por investigar a inclusão de estudantes surdos, com base em sua experiência na Residência Educacional, utilizando estratégias baseadas no Plano Educacional Especializado (Tannus-Valadão, 2014) e no ensino colaborativo (Capellini & Zerbato, 2019). No entanto, ela decidiu não prosseguir com esse material e optou por outro tema, alegando que ainda não se sentia muito segura.

Essa experiência evidencia novamente a forte presença da via interpessoal, destacando-se pelo compartilhamento de pesquisas e pelas contribuições críticas do grupo, em uma atmosfera de cooperação, diálogo e apoio mútuo, elementos fundamentais no processo

formativo dos futuros professores. O foco nas competências socioemocionais e na melhoria das relações interpessoais nas escolas reforça ainda mais a importância dessas interações.

A via curricular, embora menos evidente, também está presente. O planejamento das atividades, como as pesquisas temáticas e as apresentações, está voltado ao desenvolvimento de competências profissionais, como o trabalho com inclusão e o fortalecimento socioemocional dos alunos, integrando práticas pedagógicas relevantes ao currículo formativo e preparando os licenciandos para desafios concretos da atuação docente. Entretanto, é crucial ressaltar que, embora essa situação possa ser analisada à luz da via curricular, conforme alerta Puig (2007), essas ações não devem ser isoladas ou praticadas apenas em momentos pontuais por um único docente. Elas devem ser parte de uma estrutura que se consolide como uma prática pedagógica institucional, um processo que ainda está sendo pensado e construído coletivamente pela instituição.

Em suma, a análise do relato evidencia que a experiência formativa proporcionada pela Residência Educacional representa uma abordagem que busca estar em sintonia com os princípios da Educação Integral e Inclusiva, pois não apenas capacita futuros educadores a trabalhar com a diversidade, mas também promove o desenvolvimento de uma postura educativa que valoriza o aluno em todas as suas dimensões — cognitiva, emocional, social e ética. A Residência proporciona vivências que incentivam o olhar atento às necessidades individuais dos estudantes e a criação de um ambiente escolar acolhedor, no qual as diferenças são respeitadas e integradas ao processo de aprendizagem. Além disso, o foco em metodologias colaborativas e em atividades que promovem o autoconhecimento e a empatia reforça a formação de docentes sensíveis às questões de inclusão e à construção de relações interpessoais saudáveis.

Experiência 2 - Curso de Licenciatura em Pedagogia, instituição pública

O segundo relato se desenvolve em uma faculdade pública localizada no interior do Estado de São Paulo, fundada em 1959, que atualmente oferece nove cursos de graduação: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Relações Internacionais e Terapia Ocupacional.

Instituição de renome, sua principal missão tem sido promover a pesquisa científica com o intuito de impulsionar o progresso da ciência e da tecnologia, além de incentivar a

criação e difusão cultural. Seu objetivo inclui também a formação de profissionais qualificados em diversas áreas do conhecimento. Por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a faculdade visa cumprir seus princípios e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento social e acadêmico.

Considerando um dos pilares institucionais mencionados — a extensão —, este relato descreve a experiência de um semestre de implementação da curricularização da extensão no curso de Pedagogia.

A partir da Resolução CNE/CES n. 7, do Ministério da Educação (Brasil, 2018), que estabeleceu as diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira, o curso de Pedagogia buscou adequar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) inserindo os Projetos Articulados de Extensão Universitária (PAEX).

Vale ressaltar que o

PAEX é um tipo especial de projeto que poderá ser realizado nos cursos de Graduação para atuação de turma(s) de estudantes, vinculado à área de formação profissional e envolvendo interdisciplinaridade, equipe de professores de diferentes disciplinas e diversidade de ações, dentre outras características dos projetos de extensão universitária, de acordo com a legislação vigente (PPP, 2022, n.p.).

A extensão, conforme estabelecido pela referida resolução, passou a ser compreendida como uma atividade curricular que integra a universidade à sociedade por meio da produção e aplicação do conhecimento. Dessa forma, o curso de Pedagogia, em um esforço coletivo, concretizou essa determinação ao delinear uma proposta de trabalho por meio de projetos integradores, com foco em eixos temáticos distribuídos ao longo dos semestres. O objetivo foi garantir a universalização da extensão para todos os estudantes e fomentar o envolvimento do corpo docente. Além disso, buscou-se articular a carga horária da extensão às disciplinas de cada semestre por meio de uma ação integradora.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), os estudantes irão vivenciar sete eixos temáticos ao longo do curso: Direitos Humanos e Educação; Movimentos Sociais e Educação; Políticas Sociais Inclusivas e Educação; Formação, Valorização e Atuação de Profissionais da Educação; Metodologias Ativas, Práticas Pedagógicas e Direitos de Aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos, Justiça e Emancipação Social; e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PPP, 2022, n.p.).

O foco deste relato está no acompanhamento realizado no primeiro semestre de 2024, quando os alunos participaram do PAEX "Políticas Sociais Inclusivas e Educação". As ações

previstas no projeto incluíram: 1) Mesa-redonda com palestrantes convidados, proporcionando um momento formativo para a compreensão da temática; 2) Orientação de leituras, com indicação do livro "Educação Integral: estudos e vivências no Brasil (Pereira et. al., 2023)"; 3) Elaboração de um Mapa Mental, sintetizando as ideias centrais sobre o tema principal do projeto; 4) Visita a escolas democráticas (ou, como alternativa, uma atividade cinematográfica para aqueles que não puderam viajar); 5) Relato avaliativo das escolas visitadas, articulando a relação entre teoria e prática vivenciada pelos alunos; e 6) Produção e apresentação de um produto final que propusesse intervenções ou melhorias no contexto escolar observado, visando torná-lo mais inclusivo e alinhado com os princípios da Educação Integral, considerando as políticas sociais e educacionais vigentes.

Antes de relacionar à teoria de Puig, é importante considerar duas questões fundamentais: primeiro, o projeto articulado semestralmente pelos docentes que lecionam as disciplinas do respectivo semestre não segue um modelo rígido, pelo menos até o momento. Isso significa que, a cada semestre, o projeto pode ganhar novas características, adaptando-se às experiências vivenciadas pelos alunos e professores envolvidos no processo. Segundo, como se trata de uma atividade institucional obrigatória, há uma série de sistemas internos da própria instituição para organizar e gerenciar o projeto, já que ele está vinculado à frequência e à nota dos estudantes, aspectos que não serão abordados neste texto.

Com isso em mente, ao longo do semestre, foi possível perceber um destaque mais acentuado em duas das vias educativas. Em primeiro lugar, a via curricular, que esteve diretamente relacionada ao conteúdo e à estrutura do ensino formal. Não apenas o projeto do curso foi reestruturado para incluir ações que promovem uma capacidade crítica mais apurada, como também houve uma articulação clara com a extensão, alinhando as necessidades da sociedade ao currículo acadêmico.

Em segundo lugar, a via interpessoal se destacou ao garantir o desenvolvimento de atitudes sociais, transformações nas concepções e valores dos estudantes, além de habilidades sociais fundamentais para uma formação integral e inclusiva.

Quanto às limitações, a via institucional ainda apresenta desafios significativos, especialmente no que tange às questões burocráticas. Como mencionado anteriormente, são os docentes que redigem o projeto, o qual deve ser cadastrado com bastante antecedência nos sistemas da faculdade. Segundo Puig (2007), em uma gestão verdadeiramente democrática, esse seria um excelente momento para incluir os alunos no processo, seja por meio de

assembleias ou pela criação de representações estudantis, promovendo uma construção conjunta com a comunidade, que também é parte fundamental do público-alvo dessas ações.

À luz da teoria de Puig, podemos ampliar a discussão sobre a curricularização e como ela pode ser desenvolvida para otimizar os processos e aproximar mais todos os envolvidos. Isso seria um passo importante para a construção de uma cultura institucional mais inclusiva e verdadeiramente integral.

Em síntese, a análise da implementação desse pequeno recorte da curricularização da extensão evidencia que as ações educativas proporcionadas pelo PAEX estiveram em plena sintonia com os princípios da Educação Integral e Inclusiva, conforme discutido ao longo do texto. Embora existam áreas a serem aprimoradas, principalmente no âmbito institucional, é inegável que há um potencial significativo na via curricular, que ainda precisa se aproximar mais da comunidade. De forma geral, o projeto apresenta um caminho promissor.

Por fim, a importância da teoria de Puig para a formação inicial de professores reside justamente na sua capacidade de integrar diferentes dimensões do processo educativo, incentivando uma formação que vai além do conteúdo acadêmico. Essa abordagem prepara os futuros docentes para enfrentar os desafios de uma prática pedagógica integral, inclusiva e democrática, essencial para promover transformações sociais e educativas mais profundas.

Com isso, a relação com a Educação Integral se evidencia no propósito de formar indivíduos de maneira completa, abarcando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. A Educação Integral visa promover uma formação que considera o estudante em sua totalidade, valorizando não só o desenvolvimento acadêmico, mas também as habilidades socioemocionais e os valores éticos e de cidadania. Inspirada em Puig (2007), essa abordagem busca preparar professores para serem mediadores desse desenvolvimento integral, adotando práticas que respeitem a diversidade e favoreçam o aprendizado ativo, crítico e colaborativo, essencial para a construção de projetos como o PAEX que buscou estar alinhados com uma proposta de sociedade mais justa e inclusiva.

Experiência 3 – Formação Continuada de professores do Ensino Superior de uma faculdade na área da saúde

Esta experiência refere-se às atividades de um Núcleo de Desenvolvimento Docente (NDD) de uma instituição do ensino superior (IES) pública do interior paulista com cursos na área da saúde. O relato discute, portanto, propostas de formação dos professores destes cursos,

já em serviço. A referida IES foi pioneira nas mudanças curriculares e metodológicas iniciadas no Brasil na década de 1990 nos cursos de medicina e outros de saúde. Neste sentido, seu currículo é organizado por competência, com disciplinas integradas, articulando atividades teóricas e práticas desde o primeiro ano dos estudantes. São utilizados métodos ativos de ensino e aprendizagem como a Aprendizagem baseada em problemas (ABP), a problematização, com ciclo pedagógico, simulações realísticas, entre outras. Os processos avaliativos também se pretendem formativos, por meio de portfólios reflexivos, avaliações de habilidades cognitivas e de competência, por meio de atividades que requerem a articulação de recursos cognitivos, afetivos e psicomotores.

A capacitação docente é reconhecidamente essencial quando se implementam mudanças curriculares e metodológicas no Ensino Superior, ao mesmo tempo que é um dos desafios a serem superados para a efetivação destas transformações nas instituições (Perim et al., 2009). Considerando estes aspectos, desde as mudanças curriculares no final dos anos 1990, a IES em questão estabeleceu o NDD, primeiro como um Centro de Capacitação, com módulos de cursos; posteriormente como um Programa e mais recentemente, como um Núcleo de Desenvolvimento Docente, que se propõe a uma formação mais integral dos professores da IES, aperfeiçoando sua prática profissional, considerando além dos métodos, paradigmas educacionais em transformação, concepções de saúde e integralidade do cuidado, que são o foco do currículo nos cursos em que os professores atuam, bem como promover oportunidades de reflexões mais profundas sobre as práticas e trocas de experiências, considerando aspectos cognitivos, habilidades técnicas e também a dimensão relacional e afetiva desses professores.

No NDD são ofertados cursos e oficinas temáticas, de acordo com as demandas evidenciadas na prática docente e pela equipe de gestão institucional. Estes são chamados de ‘formação continuada’, por focarem em temas específicos para estudo e aprofundamento dos professores. Há um calendário de ofertas no ano e os docentes devem se inscrever naqueles que se interessam. O diferencial do NDD com relação a outras instituições está na realização da Educação Permanente (EP) dos professores, que propicia ao docente reflexão de sua prática cotidiana de trabalho. A chamada Educação Permanente na Academia (EPA) surgiu inspirada nos processos de EP em Saúde (EPS). Nos anos 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) indicaram a EPS para o Brasil enquanto estratégia para fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e

fortalecimento da Reforma Sanitária e ela se propagou como prática nos serviços de saúde. As diretrizes da EPs são: ocorrer no ambiente de trabalho e a partir das demandas vivenciadas pelos profissionais em seu cotidiano; buscar uma abordagem multiprofissional; utilizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem e promover mudanças na realidade do processo de trabalho e das práticas em saúde (Gomes, Francischetti & Parpineli, 2014).

Tanto a EPS quanto a EPA baseiam-se na concepção pedagógica da Aprendizagem Significativa de Ausubel (Moreira, 1997), processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona à estrutura cognitiva do sujeito de modo não-arbitrário, considerando-se o conhecimento prévio do aprendiz para que os novos conceitos sejam incorporados de modo a construir significados consistentes.

Ambas costumam utilizar principalmente o método ativo da Problematização (Berbel, 1998) processo pedagógico no qual após a realização de tarefas e vivências de processos de trabalho e/ou educacionais, em um momento grupal, os participantes discutem as experiências e os graus de dificuldades e acertos, realizam uma busca sobre os questionamentos feitos em fontes diversificadas e de maneira variada e compartilham, construindo conhecimentos e uma nova compreensão, com interesse propositivo de aplicação à realidade (Francischetti et al., 2014). São utilizadas estratégias e recursos disparadores variados para estimularem ou subsidiarem as discussões, como por exemplo, trechos de filmes ou de textos, situações-problema, discussão de casos de estudantes ou grupos, que facilitem a aprendizagem (Vieira, Soares & Locatelli, 2014).

Assim, na referida IES, o NDD, composto por equipe de professores de várias áreas do conhecimento e com experiência na docência, com os métodos ativos e em manejo grupal, realiza encontros de pequenos grupos de EPA, compostos por professores, divididos de acordo com sua atuação, curso, série, cenário de aprendizagem. Os docentes têm garantido em seu mapa de atividades planejado anualmente, carga horária destinada à participação nestes grupos, sendo em tese, obrigatória sua assiduidade. Alguns grupos encontram-se semanalmente por 1 hora e outros quinzenalmente por 2 horas. A mediação dos encontros de EPA é feita por uma dupla de facilitadores, professores da equipe do NDD, que buscam estimular a participação dos docentes e orientar a realização das atividades. Ao final dos encontros, todos os professores são convidados a avaliação dos mesmos, para seu constante aprimoramento.

O espaço da EPA deve ser seguro e de confiança, no qual os professores possam expressar suas dificuldades sem receio de julgamentos, pedir ajuda para dúvidas e manejos necessários sem receber críticas. Considerando as práticas realizadas nos grupos de EPAs e a avaliação feita pelos professores, informalmente ao longo dos encontros e formalmente em instrumentos de avaliação do final dos semestres, o principal ponto positivo da proposta é a oportunidade de troca de experiências entre os professores, com diferentes tipos de formação anterior, tempo de serviço variado, que de algum modo proporciona alternativas múltiplas para o enfrentamento das dificuldades cotidianas com seus alunos, grupos e/ou na aplicação dos métodos de ensino e aprendizagem propostos. Os professores também valorizam momentos de cooperação com seus pares e aprendizado conjunto, quando expressam suas necessidades e os demais dispõem-se a ajudar a buscar soluções para as demandas de cada um. Neste mesmo sentido, os docentes são estimulados a realizarem suas atividades com os estudantes, também visando um ambiente agradável, que estejam atentos às necessidades de cada aluno, à diversidade do grupo, flexíveis às demandas por adaptações e mudanças, lembrando que as metodologias ativas devem ser centradas nos estudantes. Além disso, é retomado continuamente o perfil profissional esperado dos formandos nesta instituição, que é de profissionais competentes, éticos e humanizados, que realizem um cuidado ampliado e integral, centrado nas necessidades da comunidade. E o perfil docente definido no Projeto Pedagógico dos Cursos, como aquele que tem conhecimento do currículo como um todo e apreensão das metodologias em uso na IES, além de ter habilidades de comunicação e para mediação de processos grupais (Pio, Bocchi, Chirelli, Vieira & Tonhom, 2019).

Neste âmbito, a via educacional interpessoal, por proposta por Puig (2007) parece estar fortalecida nestas práticas, bem como a busca pela Educação Integral e Inclusiva.

Outro ponto comumente abordado pelos docentes nestes momentos avaliativos é a importância do estudo coletivo sobre temáticas educacionais, sobre o currículo, estratégias pedagógicas e de avaliação. A via curricular de Puig (2007) é evidenciada nestes aspectos. Tanto nas atividades de formação dos professores quanto em sua prática docente junto aos alunos, são considerados conteúdos trabalhados e competências a serem desenvolvidas visando à Educação Integral. Uma necessidade de avanço que se coloca em termos curriculares é a pouca abordagem de temáticas relacionadas à diversidade e às pessoas com deficiência tanto nas atividades teóricas quanto nas práticas. A ABP, por exemplo, ocorre a partir de situações-problemas elaboradas por equipe multiprofissional de professores, com

personagens, cenários e acontecimentos próximos aos da realidade social, visando estímulo ao estudo de conteúdos importantes para o cuidado em saúde em determinadas circunstâncias e a determinados grupos.

Custódio et al. (2019) analisaram 69 situações-problema e seus respectivos guias dos tutores, disparadores do processo ensino-aprendizagem na ABP desta IES e identificaram a escassez de situações que abordassem diversidade em vários âmbitos, aspectos psicossociais mais amplos e especificamente pessoas com deficiências. Considerando que os casos para as atividades junto aos estudantes, assim como mais amplamente os projetos pedagógicos dos cursos, são elaborados pelo corpo docente da instituição, é necessário avançar em discussões a respeito da Educação Inclusiva inserida no currículo em saúde, seja por meio de Educação Continuada seja por meio da EPA.

A via institucional de Puig (2007) parece estar em evidência na IES apresentada, uma vez que a gestão preconiza o processo de formação de professores e oferece condições para que os mesmos participem do que lhes é proposto, inclusive garantindo carga horária específica para este fim. Apesar disso, Almeida, Maia e Batista (2013), encontraram algumas limitações relacionadas à gestão, segundo a avaliação dos docentes, que queixaram-se de pouca resolutividade de demandas administrativas identificadas em encontros de EPA e encaminhadas aos setores competentes, com pouco ou nenhum retorno, havendo morosidade nas soluções, desmotivando os professores de participarem de alguns encontros e questionamentos sobre a sustentabilidade do processo de EPA na instituição.

A organização curricular, as propostas metodológicas e os processos avaliativos indicam comprometimento da IES com a Educação Integral, visando uma formação ampliada dos estudantes e preparo dos professores para a efetivarem. O foco na formação por competência e o currículo integrado visam ao desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, em coerência com a perspectiva da Educação Integral apontada por Monteiro e Bataglia (2023), com uma abordagem holística do sujeito, considerando diversas esferas de sua vida no processo de ensino e aprendizagem. A utilização de metodologias ativas também vai ao encontro dos princípios da Educação Integral, na qual o estudante é o centro do processo educacional (Souza et al., 2023).

Algumas limitações se colocam, porém, em relação à via institucional no que se refere especialmente à Educação Inclusiva no Ensino Superior. Apesar das inovações educacionais na instituição, ela não é acessível a maior parte de alunos com deficiências,

dificuldades de aprendizagem ou demais público da Educação Especial (PEE). É raríssima a matrícula de estudantes que declaram necessitar de algum tipo de apoio pedagógico e/ou adequações, recursos e/ou equipamentos. Questiona-se se as pessoas PEE nem prestam vestibular para ingresso na instituição por considerarem certas especificidades de habilidades técnicas exigidas pelas profissões da área da saúde inalcançáveis diante de algumas condições ou se devido à instituição não apresentar e nem divulgar possibilidades de inclusão destas pessoas em seu corpo discente. Apenas recentemente uma psicopedagoga foi contratada para avaliar e acompanhar alguns estudantes com necessidades específicas identificadas no processo educacional, como dificuldades na organização para estudos e desenvolvimento de algumas funções executivas, por exemplo. Também apenas recentemente tem-se iniciado a composição de um grupo de trabalho que pretende tornar-se um Núcleo específico para a inclusão de alunos PEE.

Percebe-se, portanto, que a experiência de formação de professores nesta IES indica desenvolvimento de todas as vias educacionais apontadas por Puig (2007), necessitando, porém, avançar em alguns pontos, especialmente nos âmbitos curricular e institucional.

Considerações finais

Este texto buscou explorar as experiências formativas de docentes sob a perspectiva da Educação Integral e Inclusiva em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. O foco esteve em dois cursos de licenciatura (Pedagogia e Linguagens), voltados para a formação inicial, além de um Núcleo de Desenvolvimento Docente na área da saúde, que se dedicou à formação continuada. A análise dessas experiências se apoiou nas três vias educativas propostas por Puig, com o intuito de compreender de que forma contribuíram para o desenvolvimento integral e a promoção da inclusão nas práticas pedagógicas dos educadores.

As vias educativas propostas por Puig (2007) revelam-se alinhadas à Educação Integral, ao enfatizarem não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas entre os educadores. A via interpessoal, que valoriza as relações de respeito e cooperação, reforça a construção de uma prática inclusiva que respeita a individualidade e diversidade dos alunos, abrangendo as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas. A via institucional, por sua vez, destaca o papel das instituições em criar ambientes acolhedores e inclusivos, promovendo o

desenvolvimento integral ao fomentar a cooperação e o apoio mútuo entre docentes e discentes. Por fim, a via curricular complementa essa abordagem, integrando conteúdos e práticas pedagógicas que abordam a diversidade e a inclusão, oferecendo aos educadores ferramentas teóricas e metodológicas para enfrentar os desafios atuais da sala de aula.

À luz da teoria de Puig (2007), observa-se a aplicação prática das três vias educativas, que contribuem significativamente para a formação inicial e continuada de professores. Essa abordagem integrada capacita os docentes a lidarem com a complexidade do ambiente educacional e a diversidade da sala de aula de maneira consciente, reflexiva e inclusiva, abrangendo tanto aspectos pedagógicos quanto institucionais e interpessoais.

Primeiramente, a educação interpessoal incentiva os professores a desenvolverem habilidades socioemocionais e a valorizarem as relações humanas no contexto escolar. Isso é essencial para que os futuros docentes aprendam a mediar conflitos, promover a cooperação e o respeito entre os alunos, e estabelecer uma comunicação efetiva e empática com a comunidade escolar. Ao construir essas competências, os professores tornam-se aptos a criar um ambiente de convivência democrática, onde o aprendizado acontece não apenas no campo acadêmico, mas também no desenvolvimento social e emocional dos estudantes — elementos essenciais para a construção de uma gestão democrática, princípio importante da educação integral.

Outro princípio fundamental da educação integral é a ideia de um currículo centrado nas necessidades dos estudantes. Nesse contexto, o planejamento deve ser construído e continuamente avaliado com base nas necessidades, contextos e processos de aprendizagem dos alunos. Isso exige que os educadores conheçam bem seus alunos e saibam das suas dificuldades e realidades socioculturais, para planejar métodos e intervenções adequadas a essas demandas. Nesse sentido, a via curricular de Puig (2007) se alinha a essa abordagem ao destacar a importância de um planejamento pedagógico que seja contextualizado e flexível. Na formação inicial, isso significa capacitar futuros docentes a desenvolver currículos que atendam às necessidades dos alunos e estejam conectados com a realidade social e cultural de cada contexto. Na formação continuada, essa via incentiva os professores a aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas, adaptando-se a mudanças curriculares, novas metodologias de ensino e às demandas em evolução da sociedade, promovendo assim um ensino crítico e reflexivo.

Já a educação institucional propõe que os professores participem ativamente da organização e gestão da escola, compreendendo as dinâmicas institucionais e contribuindo para uma cultura de participação coletiva. Para os professores em formação inicial, isso significa aprender a atuar em um ambiente democrático, onde a gestão compartilhada e o envolvimento com a comunidade escolar são fundamentais. Na formação continuada, esse aspecto permite que os professores se tornem líderes educativos, capacitados a influenciar as decisões institucionais e a promover mudanças estruturais que favoreçam uma educação inclusiva e de qualidade.

Portanto, a aplicação das três vias de Puig (2007) na formação de professores contribui de maneira prática ao preparar profissionais mais capacitados a enfrentar os desafios do ensino contemporâneo, promovendo uma Educação Integral e Inclusiva que valoriza não apenas o conhecimento, mas também as relações e o ambiente escolar. Além disso, essas vias oferecem uma formação que não se limita ao conteúdo teórico, mas que incentiva o professor a ser um agente transformador em seu contexto de atuação, tanto na sala de aula quanto na instituição como um todo.

Referências

Almeida, M. T. C., Maia, F. A., & Batista, N. A. (2013). Gestão nas escolas médias e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)*, 18(2), 299–310. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200004>

Anhão, P. P. G., Pfeifer, L. I., & Santos, J. L. (2010). Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 16(1), 31–46. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100004>

Berbel, N. A. N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 139-154. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>

Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Brasil (2011). *Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa civil – subchefia de assuntos jurídicos.

Brasil (2015). *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.

Brasil. (2018). *Resolução n. 7, de 18 de dezembro que estabelece as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

Capellini, V. L., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é o ensino colaborativo* (1ª ed.). São Paulo: Edicon.

Custódio, L. A. F., Vieira, C. M., Francischetti, I., Pio, D. A. M., Montes, T. G., Cicarelli, K. & Facco, R. L. C. (2019). Social Dimension Analysis Script (SDAS): Descriptive inventory for problem based learning in health area. *Creative Education*, 10, 1091-1107. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.106082>

Francischetti, I., Vieira, C., Pio, D., Soares, M., Colela, A., Nunes, C., & Parpineli, V. (2014). Active learning methodologies: An experience for faculty training at medical education. *Creative Education*, 5, 1882-1886. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.521210>

Gomes, C. P. M. L., Francischetti, I., & Parpineli, V. L. F. (2014). Educação permanente na academia (EPA) e educação permanente em saúde (EPS): confluências. In Francischetti et al. (Orgs.). *Educação permanente na academia: Da teoria à prática* (pp. 29-36). Curitiba: CRV.

Kalyva, E., & Agalotis, I. (2009). Can contact affect Greek Children's Understanding of and Attitudes towards Peers with Physical Disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 213-220. <https://doi.org/10.1080/08856250902793701>

Monteiro, T. A., & Bataglia, P. U. R. A formação ética de educadores que atuam na Educação Infantil: pensando caminhos para uma Educação Integral. In: Pereira, A. A. (Org.), *Educação Integral: estudos e vivências no Brasil* (pp. 99-114). São Carlos: Pedro & João Editores.

Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem significativa crítica. In Moreira, M. A., Palmero, M. L. R., & Sahelices, M. C. C. (Coords.). *Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente*. In LaSalle-Centro Universitario, *Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 33-45). Burgos: Universidad de Burgos. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>

Organização das Nações Unidas (1990). *Resolução n.º 45/91 de 14 de dezembro de 1990*. Trata da execução do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e da Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.

Pereira, A. A. (Org.). (2023). *Educação Integral: estudos e vivências no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Perim, G. L., Abdalla, I. G., Aguilar-da-Silva, R. H., Lampert, J. B., Stella, R. C. R., & Costa, N. M. S. C. (2009). Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 33, 70–82. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000500008>

Pio, D. A. M., Bocchi, S. C. M., Chirelli, M. Q. Vieira, C. M., & Tonhom, S. F. da R. (2019). Permanent training and educational management: components involving a theoretical model of teaching development. *Br. J. Ed., Tech. Soc.*, 12(3), 258-269.

Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar Em Revista*, (33), 143–156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

Projeto Político Pedagógico (2022). *Projeto Político Pedagógico (2022) Pedagogia*. https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp_ingressantes_a_partir_2023.pdf.

Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática.

Puig, J. M. (2007). Aprender a viver. In Arantes, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos* (pp. 65-106). São Paulo: Summus.

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L.. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. *Educar Em Revista*, (41), 41–60. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>

Souza; M. M. G. S. et. al.; Souza, M. M. G. S.; Conceição, A. N. (2023) Contribuições da Função Executiva no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais da Educação Integral. In Pereira, A. A. (Org.). *Educação Integral: estudos e vivências no Brasil*. (pp. 189-208). São Carlos: Pedro & João Editores.

Vieira, C. M., & Omote, S.. (2021). Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27, e0254. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

Tannus-Valadão, G. (2014). *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Vieira, C. M., Soares, M. O. M., & Locatelli, R. R. (2014). Educação permanente na academia (EPA): Fundamentos, planejamento e estratégias. In Francischetti et al. (Orgs.). *Educação permanente na academia: da teoria à prática* (pp. 37-48). Curitiba: CRV.

ⁱ Para saber mais sobre as atividades, visite o site Saberes Sensíveis, disponível no link: <https://trabalhosmichelly.wixsite.com/saberes-sens>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 06/10/2024

Aprovado em: 15/11/2024

Publicado em: 11/12/2024

Received on October 06th, 2024

Accepted on November 15th, 2024

Published on December, 11th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Souza, M. M. G. S., Vieira, C. M., & Monteiro, T. A. (2024). Formação de Professores na perspectiva da Educação Integral e Inclusiva: experiências práticas de instituições diversas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19387.

ABNT

SOUZA, M. M. G. S.; VIEIRA, C. M.; MONTEIRO, T. A. Formação de Professores na perspectiva da Educação Integral e Inclusiva: experiências práticas de instituições diversas. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19387, 2024.