CONCEPÇÕES DE GRADUANDOS SOBRE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

GRADUATES' CONCEPTIONS ON THE FUNDAMENTALS OF SPECIAL EDUCATION: PROXIMITIES AND DISTANCES WITH INTEGRAL EDUCATION

CONCEPTOS DE LOS GRADUADOS SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: ENFOQUES Y DISTANCIAS CON LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Regiane da Silva Barbosa[1]
Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz[2]
Aline de Novaes Conceição[3]

RESUMO
A quantidade de horas que o educando permanece na escola não define se terá acesso a uma Educação Integral. A concepção de Educação Integral contemporânea está relacionada com as múltiplas dimensões, incluindo elementos para além da busca da intelectualidade, e precisa ser ofertada para todos, inclusive para as pessoas Público da Educação Especial. Com isso, realizou-se a seguinte problematização: compreendendo que as concepções são indícios de atitudes, quais as concepções de graduandos em Pedagogia e outras licenciaturas sobre fundamentos da Educação Especial? Essas concepções se aproximam ou se distanciam de uma Educação Integral? Nesse sentido, o objetivo da pesquisa, cujos resultados estão contidos neste artigo, consiste em relacionar a compreensão de graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas acerca dos fundamentos da Educação Especial com os princípios de uma Educação Integral. Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória descritiva de abordagem qualitativa, a qual teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários virtuais com graduandos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas de uma universidade pública, no Nordeste brasileiro. As respostas obtidas foram lidas e organizadas em seis categorias, possibilitando compreender que, na pesquisa em questão, os graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas apresentam compreensões a respeito dos fundamentos da Educação Especial que se aproximam dos princípios de uma Educação Integral.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; educação especial; formação de professores.

ABSTRACT
The number of hours a student spends at school does not determine whether he or she will have access to an integral education. The contemporary concept of Integral Education is related to multiple dimensions, including elements beyond the pursuit of intellectuality, and needs to be offered to everyone, including people who are targets of Special Education. With this in mind, the following problematization was carried out: understanding that conceptions are indications of attitudes, what are the conceptions of Pedagogy undergraduates and other graduates about the foundations of Special Education? Are these conceptions approaching or distancing themselves from Integral Education? In this context, the aim of the research, the results of which are contained in this article, is to relate the understanding of Pedagogy undergraduates and other graduates about the foundations of Special Education with the principles of Integral Education. A descriptive exploratory study with a qualitative approach was carried out, using virtual questionnaires to collect data from undergraduates studying Pedagogy and other degrees at a public university in northeastern Brazil. The responses obtained were read and organized into six categories, which made it possible to understand that in the research in question, undergraduates in the Pedagogy course and other degrees, have understandings about the foundations of Special Education that are close to the principles of Integral Education.
KEYWORDS: Integral Education; special education; teacher training.

[1] Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0305-902X
[2] Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0724-7378
[3] Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6640-461X

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

RESUMEN
El número de horas que un estudiante pasa en la escuela no define si tendrá acceso a una Educación Integral o no. La noción de la Educación Integral contemporánea está relacionada con múltiples dimensiones, incluyendo elementos que van más allá de la búsqueda de la intelectualidad, y necesita ser ofrecida a todos, inclusive a las personas en Educación Especial. Con esto fue levantada la siguiente problematización: entendiendo que las conceptuaciones son indicios de actitudes, ¿cuáles son las de los licenciados en Pedagogía y en otras carreras de docencia sobre los fundamentos de una Educación Especial? ¿Están esas conceptualizaciones más cercanas o lejanas a una Educación Integral? En ese sentido, el objetivo de la investigación cuyos resultados están contenidos en este artículo consiste en relacionar la comprensión de los fundamentos de la Educación Especial por parte de los egresados de tales carreras con los principios de la Educación Integral. Se desarrolló una investigación exploratoria, descriptiva, con enfoque cualitativo, utilizando cuestionarios virtuales como instrumento de recolección de datos con egresados de una universidad pública del noreste de Brasil. Las respuestas obtenidas fueron leídas y organizadas en seis categorías, lo que permitió comprender que, en la investigación en cuestión, los egresados de la carrera de Pedagogía y de otras carreras de docencia presentan tener comprensión de los fundamentos de la Educación Especial que se aproxima a los principios de la Educación Integral.
PALABRAS CLAVE: Educación Integral; educación especial; formación docente.

INTRODUÇÃO

Educação Integral não é sinônimo de escola em tempo integral: enquanto a primeira está relacionada com a formação completa e multidimensional, a segunda, de acordo com a Lei nº 14.640, de 11 de maio de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), está associada com a permanência na escola de, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas na semana, organizadas em dois turnos.

Uma maneira que possibilita

> [...] o entendimento da compreensão de Educação Integral é imaginar uma pizza, alimento que comumente é dividido em oito pedaços. Juntos, eles formam uma pizza completa, mas separados são fragmentos dela. Cada pedaço, como a leitura, a escrita e o cálculo, são componentes da educação, mas não representam a totalidade. Assim, apesar de muitas vezes na escola, somente esses três elementos serem valorizados, educar precisa estar além de somente ensinar a ler, escrever e contar. Afinal, é preciso garantir uma educação de qualidade, direito de todos (Miguel; Conceição; Pereira, 2024, p. 5).

Com isso, constata-se que a quantidade de horas que o educando permanece na escola não define se terá acesso a uma Educação Integral, pois essa "[...] pretende dar ao sujeito uma formação, a mais completa possível, considerando-o em suas múltiplas dimensões: biológica, cognitiva, afetiva, psicológica, física, histórica, cultural, social, entre outras" (Posser; Almeida; Moll, 2016, p. 124).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

Historicamente, é possível verificar uma valorização da Educação Integral, no Brasil, desde a década de 1930; contudo, as compreensões sobre o que é essa educação e quais elementos pertencem e precisam ser valorizados se alteram (Conceição, 2022).

Como afirmam Barcelos e Moll (2018, p. 19), o conceito de Educação Integral está "[...] imerso em profundas disputas entre forças que correspondem a diferentes e divergentes concepções e projetos de sociedade".

A Educação Integral difere, nas concepções conservadoras, liberais e socialistas. Entre as várias concepções de Educação Integral nacionais, há a **autoritária:** relacionada à repressão e controle social, enfatizando a hierarquia e a prevenção de crimes; a **democrática**: focada na promoção da emancipação e na ampliação da participação cidadã; a **multissetorial**: voltada para a colaboração entre diferentes setores da sociedade, buscando soluções integradas; e a **assistencialista**: ligada à atenção às demandas dos indivíduos em situação de vulnerabilidade econômica (Pereira; Matias; Azevedo, 2017).

Conceição (2022), ao procurar compreender as concepções de Educação Integral do Brasil, entre 1930 e 1970, período de funcionamento dos Parques Infantis que posteriormente foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), ressalta que a Educação Integral pode estar associada com "[...] formação completa (multidimensional), proteção social e/ou tempo integral. Essa formação completa envolve, principalmente, os elementos intelectuais, físicos (recreativos), afetivos, éticos, sociais e cívicos" (Conceição, 2022, p. 113).

Conceição (2022) aponta que a valorização dos elementos físicos e intelectuais permanecem nas diversas concepções e períodos históricos. Assim, conclui que, nos sete Parques Infantis que pesquisou e que funcionaram, no interior de São Paulo, era trabalhada uma Educação Integral com valorização dos elementos intelectuais, sociais, cívicos e físicos.

Historicamente, no Brasil, conforme realçam Barcelos e Moll (2018), dentre os nomes que contribuíram com a busca de uma Educação Integral, estão Maria Nilde Mascellani, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Por sua vez, "[...] a base teórica da perspectiva contemporânea de Educação Integral conta com contribuições dos estudos de Heidegger, Snyders, Makarenko, Maffesoli, Milton Santos, Deleuze, Spinoza, Tardif, entre outros [...]" (Dutra; Moll, 2018, p. 817).

Miguel, Conceição e Pereira (2024, p. 5), ao focar as pesquisas realizadas sobre a temática, no Brasil, nos últimos cinco anos, enfatizam que:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

> [...] na contemporaneidade, as concepções de Educação Integral estão relacionadas, principalmente, com experiências no Brasil, legislações e políticas, Ensino Médio, Educação Integral em tempo integral, gestão escolar, formação docente, histórico e Educação Física. A Educação Integral é compreendida, principalmente, como uma formação completa que envolve múltiplas dimensões de forma ampla, buscando o desenvolvimento da totalidade humana, incluindo os elementos: intelectual/cognitivo, físico/motor, afetivo, ético, social, simbólico, cultural, musical, científico, ambiental, moral, artístico, emocional, filosófico, biológico, político, lúdico/recreativo, tecnológico e criativo. Nesse sentido, as concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira defendem uma educação que envolve a integralidade do sujeito, contemplando as múltiplas dimensões, para além dos aspectos intelectuais/cognitivos.

Dessa forma, a concepção de Educação Integral contemporânea, de acordo com as autoras em questão, está relacionada com as múltiplas dimensões, incluindo elementos para além da busca da intelectualidade. Nesse âmbito, nos últimos cinco anos do Brasil, o Ensino Médio é tido como uma etapa focada nas pesquisas para a relação com a Educação Integral.

É importante compreender que, em 2017, houve a reforma do Ensino Médio, com a flexibilização do currículo e a possibilidade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes. Nessa linha, estudantes, educadores e pesquisadores têm se mobilizado em defesa de uma educação de qualidade, reivindicando melhores condições de trabalho e financiamento para o setor.

Nesse contexto, vale destacar Barcelos e Moll (2018, p. 24), quando mencionam que a Educação Integral "[...] não pode ser compreendida fora do contexto das lutas democráticas por uma educação pública, laica, universal e de qualidade socialmente referenciada, portanto, articulada à vida em comunidade, nos territórios em que estão as populações".

Para além de entender as concepções defendidas sobre Educação Integral, é necessário compreender as lutas democráticas relacionadas com a educação, na busca de que todos os educandos aprendam e se desenvolvam, assumindo que a Educação Integral é necessária para a formação de todos os educandos, independentemente de suas diferenças. Com isso, percebe-se que uma das lutas necessárias e atuais é a educação inclusiva, a qual, sendo defendida enquanto paradigma atual, encontra muitas vezes barreiras para ser efetivada. Fernandes, Ribeiro e Queiroz (2019, p. 53) ressaltam:

> A partir do século XX surge um novo paradigma e olhar em relação às pessoas com deficiências, resultantes em uma busca pelas suas potencialidades e saberes. Nesse processo, propõe-se uma escola inclusiva para que todos possam ser acompanhados em seu processo de aprendizagem.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

Ao se almejar a inclusão, na escola, há a defesa de que todos precisam aprender, inclusive os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que são compreendidos como os estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2011).

Na contemporaneidade, todos os professores e profissionais da escola precisam atuar diretamente com os estudantes PAEE, nas turmas de ensino comum, entre eles os pedagogos e licenciados das áreas do conhecimento; nesse sentido, Mantoan, Prieto e Arantes (2023) discorrem acerca do olhar sobre a igualdade e as diferenças inerentes à perspectiva educacional inclusiva e a relevância das políticas públicas educacionais, nesse contexto. Assim, há pontos de convergência com a Educação Integral, como, por exemplo, quando Arroyo (2012) menciona que de nada adianta a ampliação do tempo escolar, se for oferecido "mais do mesmo" que a escola tradicional de meio período vinha oferecendo aos estudantes, de maneira descontextualizada de suas vivências sociais.

A partir disso, realizou-se a seguinte problematização: tendo em vista que as concepções são indícios de atitudes, quais as concepções de graduandos em Pedagogia e demais licenciaturas sobre fundamentos da Educação Especial? Essas concepções se aproximam ou se distanciam de uma Educação Integral, considerada como a que busca o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, de acordo com o apontado por Miguel, Conceição e Pereira (2024).

Com isso, o objetivo da pesquisa, cujos resultados estão contidos neste artigo, consiste em relacionar a compreensão de graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas a respeito dos fundamentos da Educação Especial com os princípios de uma Educação Integral. Para isso, foram efetuados procedimentos metodológicos que serão descritos a seguir, na seção "Método".

MÉTODO

Para a realização da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste artigo, foi feito um recorte de uma investigação maior, intitulada "Componentes curriculares da área de Educação Especial e Inclusiva na formação inicial: apropriações e repercussões", submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 5.883.646.

Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva de abordagem qualitativa, efetuada por meio da aplicação de questionários virtuais com/para graduandos do curso de Pedagogia e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

demais licenciaturas de uma universidade pública, no Nordeste do país, matriculados em componentes curriculares da área de Educação Especial e Inclusiva. A opção pelo questionário como instrumento de coleta de dados se justifica por possibilitar atingir grande número de pessoas, simultaneamente, garantir anonimato dos participantes, não precisar da presença física do pesquisador e por ter menos risco de distorção, devido à natureza impessoal do instrumento (Gil, 2019).

A pesquisa exploratória possibilita conhecimento e compreensão de uma realidade, nesse caso, a formação inicial de professores, a qual compõe o todo, o cenário nacional de professores na perspectiva inclusiva, mas possui características e especificidades que precisam ser conhecidas e consideradas. A pesquisa descritiva tem como função delinear o fenômeno como este acontece, nesse caso, tendo em vista a perspectiva dos graduandos, realizando-se uma análise das respostas acerca das concepções sobre Educação Especial e Inclusiva, ponderando-se a aproximação destas com uma Educação Integral.

Para isso, os questionários foram elaborados no *Google forms* e a coleta e o uso de informações estão de acordo com a política de privacidade do *Google* (https://www.google.co.uk/policies/privacy/). Após isso, foram disponibilizados via *e-mail* e grupo de *whatsapp*, aos participantes, na semana final em que cursavam componentes curriculares da área de Educação Especial e Inclusiva, isto é, depois de terem visto todos os temas previstos na ementa curricular dos componentes em questão.

Os questionários foram aplicados por quatro semestres (primeiro e segundo semestre de 2022 e primeiro e segundo semestre de 2023), de modo que os graduandos pontuaram a relevância dos temas desenvolvidos no referido componente curricular para a própria formação.

Os graduandos que responderam ao questionário estavam matriculados em Componentes Curriculares de Educação Especial e Inclusiva, mas são de diferentes cursos: Pedagogia ou Licenciaturas em Física, Química, Letras, História e Geografia. Eles estavam cursando diferentes semestres do curso, uma vez que os Componentes Curriculares da área de Educação Especial e Inclusiva são ofertados, de maneira optativa, para a maioria dos cursos de graduação; logo, os graduandos escolhem se querem ou não se matricular nos referidos Componentes Curriculares. A maioria dos graduandos que participaram da pesquisa estava cursando a primeira graduação, tinha entre 19 e 48 anos e se interessou em aprender mais sobre o tema, depois de realizar os estágios curriculares obrigatórios de seus cursos, momento em que tiveram contato direto com estudantes PAEE.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

Vale destacar que a participação dos graduandos era voluntária e ocorreu após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); com isso, foram obtidas 165 respostas, cujos participantes terão a identidade preservada e serão mencionados, ao longo do texto, pela letra P, de participante, seguida do número da resposta que registraram no *Google forms*. A análise dos dados baseou-se em Bardin (2011), tendo sido elaboradas categorias de acordo com as respostas apresentadas nas questões abertas.

RESULTADOS

Como mencionado, a partir das respostas às questões abertas dos questionários, nas quais os participantes puderam refletir acerca de suas concepções sobre fundamentos da Educação Especial, foram elaboradas as categorias expostas a seguir, inspiradas na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011).

A análise nos trouxe as seguintes seis categorias, a saber: 1- Concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva, 2- Atuação profissional, a qual se subdividiu em três subcategorias, 2.1 formação inicial docente, 2.2 formação continuada e 2.3 prática pedagógica, 3- Direitos humanos, 4- Territorialidade, 5- Diversidade e 6- Cuidar.

Na categoria "Concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva", os participantes puderam relatar seus pensamentos e opiniões acerca da temática; nesse sentido, expressaram:

> Pensar em uma educação democrática, justa e que garanta os direitos de todos os indivíduos envolve estudar e se apropriar desses conceitos estudados (P3).
> Vivemos em uma sociedade múltipla, mas pouco pensamos sobre as necessidades educativas de certos públicos (P4).
> Compreender a diversidade humana, é imprescindível para a construção de um fazer pedagógico inclusivo (P8).

A leitura de tais afirmações nos conduz à reflexão de como a perspectiva educacional inclusiva, a qual busca responder às necessidades educacionais, de forma que atenda a todos e a cada um, acolhendo a diversidade, com foco específico nos grupos de pessoas que historicamente foram excluídas da efetivação do direito à educação ou enfrentam barreiras para participação nos processos de aprendizagem escolar (Alves *et al.*, 2006), se coaduna aos princípios da Educação Integral, ao valorizar os estudantes, em suas múltiplas dimensões, conforme afirmam Posser, Almeida e Moll (2016), considerando os aspectos biológicos,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

afetivos cognitivos, psicológicos, sociais, bem como a história de vida e cultura da comunidade pesquisada.

Pedro e Ogeda (2023, p. 184), mencionam que "[...] a Educação Integral deve respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizado, de modo a ensejar a participação de todos e uma formação holística do indivíduo". As autoras completam, enfatizando que os professores reconhecem a importância da relação dos princípios da Educação Especial com a Educação Integral (Pedro; Ogeda, 2023).

Assim, de acordo com a categoria analisada, a concepção dos graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva aproxima-se dos princípios de uma Educação Integral que envolve múltiplas dimensões. Nesse âmbito, ressalta-se que, a fim de que os professores, na atualidade, tenham consistência teórico-metodológica para atuarem em tais dimensões, faz-se necessária uma adequada formação capaz de fornecer elementos para subsidiar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, em relação à categoria "Atuação profissional", especificamente na subcategoria "formação inicial docente", os participantes comentaram:

> Na minha atuação enquanto professora, lidarei com pessoas com deficiência, é necessário que eu saiba como possibilitar um melhor aproveitamento e adaptação dessa pessoa no ambiente escolar. Além disso, serve para a vida em geral, até porque a pessoa com deficiência deve estar incluída em todas as esferas sociais (P2).
> Posso ainda não ter o conhecimento prático, mas hoje saberia encaminhar melhor movimentos de inclusão, que é uma realidade nas nossas escolas (P9).

De acordo com as respostas, há uma preocupação com a inclusão, no âmbito da atuação profissional; contudo, os graduandos não se sentem preparados para a prática, o que é comum, segundo destaca Freire (1991, p. 58): "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Nesse contexto, a formação docente é essencial.

Machado e Bordas (2022) procuraram delinear um panorama sobre as questões essenciais à formação docente e sua atuação pedagógica, perante os itinerários da Inclusão Escolar, necessária em uma educação que visa a ser integral. Conforme os autores, "[...] o papel desempenhado pelo docente continua sendo imprescindível para as devidas articulações em direção a construção de uma sociedade que respeite e valorize socialmente a diversidade humana" (Machado; Bordas, 2022, p.128). Eles ainda refletem que, embora a diversidade seja

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

essencial para o exercício docente e mereça prioridade, pois será muito exigida, na prática profissional, pouco é abordado na formação inicial, o que justifica a resposta de P9 de que ainda não tem o conhecimento prático.

Na subcategoria "formação continuada", foi abordada a falta que fazem, para os docentes em exercício, os conhecimentos acerca das temáticas relativas à educação na diversidade; assim, os participantes relataram perceber a "[...] falta de formação dos profissionais sobre esses assuntos, abordagem e ensinamentos (P 3)", respostas que puderam ter como parâmetro os estágios e programas que realizam, em parcerias com a Educação Básica.

Sobre formação continuada, Machado e Bordas (2022, p. 129) apontam:

> A formação continuada, tem como fundamento a ideia de processo, no qual precisa garantir um elo entre ela com a formação inicial e os saberes da experiência profissional. [...] A formação continuada, no que lhe concerne, tem tornado objeto de reflexões nos últimos tempos, distanciando-se daquele caráter de ser apenas um momento de atualização da formação anteriormente recebida.

Os autores propõem que, nessa nova perspectiva formativa, a formação continuada deve ocorrer no lócus escolar, modificando o modelo tradicional de formação de professores.

Ainda com referência à subcategoria "formação continuada", P28 relatou que "[...] os conhecimentos acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), são fundamentais para o pleno exercício democrático da inclusão escolar, por isso, todos os profissionais da educação devem estar preparados para este desafio". Essa ação poderia ocorrer através do coensino, em que professor da sala regular e do AEE permanecem na mesma sala, efetuando as propostas de maneira colaborativa, com papéis definidos, mas planejando e efetivando o planejamento de modo coletivo (Rinaldo, 2021), ação ao encontro de uma educação que visa a ser integral e que, nas várias dimensões, pode ter como suporte o trabalho coletivo.

Sobre o AEE, a Portaria nº 748/2024 estabelece estratégias, eixos estruturantes e ações complementares, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, tendo em vista as modalidades de oferta da Educação Básica previstas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o fortalecimento das políticas de educação ambiental, educação em direitos humanos e educação para as relações étnico-raciais (Brasil, 2024).

Pretende-se, assim, garantir a participação escolar dos estudantes considerados PAEE, Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação Escolar indígena e quilombola, Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades educacionais, nas escolas de Educação

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

Integral, ofertadas em tempo integral, em observância às características, necessidades e singularidades dessas populações, pela proposição de práticas educacionais inclusivas, com foco expressivo na formação continuada, objetivando alcançar os docentes em exercício nas escolas de Educação Básica, para atendimento a público das modalidades educacionais nos cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional promovidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

A terceira subcategoria referente à "Atuação profissional" abordada pelos participantes foi a "prática pedagógica", na qual os futuros docentes valorizaram os conhecimentos a propósito da diversidade e a importância dos saberes inclusivos desde o planejamento, como é possível visualizar a seguir:

> O conhecimento evita práticas excludentes e estigmas que podem ser reproduzidos em sala de aula, o conhecimento e entendimento sobre a diversidade e as suas especificidades auxiliam os docentes para sua prática pedagógica (P165).
> Adaptar meus planos de aula para, além de trabalhar com eles, trabalhar de forma inclusiva (P29).
> Necessito promover, possibilitar e implementar em minhas práticas pedagógicas, posturas e saberes inclusivos, inerentes não somente ao meu público alvo, como também ao diverso ambiente escolar como um todo! (P11).

A relevância de se ter conhecimentos acerca de práticas pedagógicas inclusivas, ainda na formação inicial, como destacam os participantes, condiz com outras pesquisas e reivindicações de professores, quando frisam que precisam ser mais bem preparados para atuar na diversidade, e, como pontuam Barbosa e Queiroz (2024, p. 16), ao discutirem formação inicial na perspectiva inclusiva, muitos cursos "[...] sequer apresentam os aspectos práticos na ementa curricular, uma vez que não temos legislação específica sobre o assunto, tema que merece destaque e investimento em pesquisas e discussões".

Tanto a Educação Inclusiva como a Educação Integral valorizam a integralidade dos aprendentes, considerando todas as dimensões do ser humano, para uma formação ampla dos estudantes. A Educação Integral intenciona para além dos conteúdos curriculares tradicionais, pois almeja contemplar também conhecimentos e valores necessários para a vida em sociedade, desenhando um caráter interdisciplinar, para que o estudante perceba as relações entre os saberes cotidianos e acadêmicos. Assim, essa concepção pedagógica prima pela participação e protagonismo dos estudantes, em todos os níveis de ensino, de acordo com seu

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

desenvolvimento, construindo uma educação para a cidadania, segundo a perspectiva dos Direitos humanos.

Pedro e Ogeda (2023, p. 184), em pesquisa realizada com docentes, realçam a

> [...] descrição de práticas que pudessem contribuir para a escolarização de estudantes PAEE, com base nos princípios da Educação Integral, os professores destacaram aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores, práticas inclusivas pautadas no DUA, proposição de estratégias ativas de ensino, desenvolvimento de competências socioemocionais, práticas colaborativas, flexibilizações e adaptações curriculares, planejamento pedagógico, adoção de recursos pedagógicos variados, AEE, ações amparadas nos direitos humanos e no respeito à diversidade.

Nesse âmbito, os participantes da investigação em questão também trouxeram suas impressões sobre a importância da abordagem dos Direitos humanos, na educação escolar. Como comentário dessa terceira categoria, ou seja, "Direitos humanos", ressalta-se:

> Todas as pessoas independentemente do seu grau de deficiência são importantes e devem ser respeitadas e inseridas em qualquer meio social (P17).
> [...] sobre como nós podemos atuar na garantia de direitos desses alunos (P13).
> Contribui para um olhar, uma escuta e prática sensível. Entender que a educação é um direito de todes e que por mais que tenhamos a precariedade do ambiente físico a nossa prática pedagógica pode diminuir essas barreiras sociais e ser uma possibilidade para o público-alvo da educação especial (P23).
> Muitas vezes não temos conhecimento do que uma pessoa com deficiência ou altas habilidades passa e quais as suas reais dificuldades ou talvez o que vimos é apenas uma ponta daquilo que realmente passam e como não são assistidos da maneira correta (P5).

Com a ótica dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) Souza e Dainez (2022) aludem às implicações do campo para a Defectologia e Educação Escolar, a partir de uma concepção dialética, relacionando educação e desenvolvimento humano, de sorte a buscar "[...] um projeto político educacional referenciado na coletividade e na transformação social" (Souza; Dainez, 2022, p. 1). As autoras comentam sobre as desigualdades e violência sociais, ressaltando o sexismo, o racismo e a estigmatização das pessoas com deficiência, "[...] que naturalizam corpos e instituem hierarquias dentre os humanos" (Souza; Dainez, 2022, p. 2). Elas discutem o modelo social da deficiência, a partir do

> [...] reconhecimento de que as condições de vida das pessoas com deficiência é uma questão de direitos humanos, alinhado ao sistema de proteção internacional, é bastante recente. Essa estrutura jurídica e política, como já apresentamos no texto, é de caráter liberal, e está inserida em sociedades organizadas por valores e pela

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

> ideologia capacitista. Entendemos o capacitismo estrutural e intersubjetivo como produto e processo que estrutura e é estruturado pelo capitalismo, o qual privilegia determinadas formas da in (corpo) ração humana (Souza; Dainez, 2022, p. 1).

Nesse sentido, ressalta-se a importância dessas percepções e reflexões críticas para formar professores com subsídios para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, pautado na perspectiva dos Direitos humanos, os quais incluem a garantia de uma Educação Integral.

Na categoria "territorialidade", foram abordados os contextos sociais e culturais partilhados pela comunidade, compreendendo esse espaço constituinte para a educação e a participação; assim, ele deverá ser acessível a todos. Salienta P4: "[...] aprendi a olhar a cidade e suas limitações de maneira mais crítica". Segundo Pacheco (2020, p. 11), "[...] a territorialidade trata do compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação", necessidade que deve ser buscada.

Ao se discutir territorialidade e se considerar o entorno escolar, compreendendo quem é o estudante PAEE, onde ele mora, com quem, que estímulos recebe ou não, para se desenvolver, recorre-se a Charlot (2005), quando pontua a relação entre origem social e sucesso ou fracasso escolar, pois, como a sociedade se organizou, ao longo do tempo, excluindo pessoas PAEE, denominando-as como incapazes, improdutivas e ineducáveis, é comum que os graduandos, futuros professores, tenham dificuldades em compreender que o obstáculo à efetivação da inclusão seja o próprio território, organizado com barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, as quais propagam ainda hoje a ideia de que a escola não é o lugar de pessoas PAEE.

Assim, as relações que os graduandos têm com o saber sobre inclusão e educação, como direito, devem ser estruturadas a partir de relações com o aprender que eles construíram, desenvolvendo criticidade, modificando concepções prévias e atribuindo sentido aos novos saberes.

Sobre a categoria "diversidade", trata-se, neste estudo, de característica inerente às comunidades escolares em oposição a ilusória visão de turmas homogêneas. Nessa perspectiva, os participantes expuseram:

> Compreensão de que somos todos diferentes (P27).
> Saber lidar com um universo diverso e presente no cotidiano (P34).
> A relevância desse tema tangencia a busca por inclusão de todos e a compreensão de que todos nós somos diferentes e a inclusão é o caminho a ser cada vez mais alcançado em todas as esferas da vida humana (P164).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

Nesse aspecto, não nos referimos somente às pessoas com deficiência ou às neurodivergentes, pertencentes à comunidade escolar, mas se defende acolher e valorizar toda a diversidade presente na cultura da sociedade, questões étnicas, culturais, relativas à corponormatividade e demais características do grupo social, reafirmando o constructo freiriano de que ensinar exige aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (Freire, 1997).

Acerca da categoria "cuidar", reconhece-se ser essencial, na educação, porque, para ter tranquilidade para aprender, o estudante precisa se sentir seguro, acolhido e amparado. O cuidado, na Educação Integral, também é um fator muito valorizado pelas famílias, no sentido de o estudante "estar sendo cuidado" enquanto permanece na escola e, dessa maneira, "a salvo" das agruras da violência urbana da sociedade. Para além dessa visão, o P100 abordou a necessidade de uma "[...] visão mais ampla do cuidado e atenção à saúde para com essa comunidade, ideais inclusivos pelos quais lutar e cobrar". Vale destacar os

> [...] subsídios para a mudança da visão do modelo médico, ainda impregnada na nossa sociedade atualmente, que enxerga a deficiência como uma fatalidade e os cuidados como voluntarismo, para a visão do modelo social da deficiência, respaldada pelo exercício dos Direitos Humanos, no qual o acesso aos cuidados que a pessoa necessita para exercer sua cidadania com equidade, são vistos como um direito do cidadão (Queiroz, 2020, p. 230).

O cuidar presente na Educação Especial e Inclusiva e na Educação Integral é fundamental para aprendizagem e desenvolvimento, e tem como princípio as relações interpessoais, o respeito à individualidade e a promoção da autonomia. O cuidar deve estar na organização de práticas de ensino que contribuam com o desenvolvimento integral de crianças e estudantes, compreendendo-os como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, como sujeitos que aprendem na relação com os pares, ao mesmo tempo que também ensinam e se desenvolvem, embora com características, tempos e ritmos de aprendizagem diferentes, decorrentes não apenas de aspectos biológicos, mas culturais, sociais, psicológicos e emocionais.

Desse modo, verifica-se a relevância de as práticas pedagógicas se pautarem no respeito às características e especificidades que constituem cada um e a turma/grupo de estudantes. A fim de que o direito à educação seja garantido para todos, é urgente que a escola seja um espaço que promova oportunidades de aprendizagem, autonomia e criticidade, possibilitando o diálogo e a escuta a todos os estudantes, respeitando as suas opiniões,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

estimulando a autonomia e a participação ativa, por meio do diálogo e interação, proporcionando a construção coletiva do conhecimento, independentemente das diferenças de cada um.

Assim, no planejamento da Escola Integral, deve-se ter uma preocupação com os cuidados de todos os estudantes, não somente com os PAEE. Esse cuidado deveria ser previsto no currículo a ser desenvolvido, no espaço físico escolar, com acessibilidade e segurança, na saúde alimentar e por meio de atividades físicas, entre outros aspectos, reafirmando-se o cuidado com a integralidade de todos os estudantes matriculados, de maneira a intencionalmente extrapolar os muros da escola.

Apesar das aproximações identificadas entre as concepções dos graduandos e os princípios da Educação Integral, como o reconhecimento da diversidade, o papel do cuidado e a valorização das múltiplas dimensões da formação humana, é necessário evidenciar os desafios estruturais que permeiam a escola pública e dificultam a efetivação desses princípios, no cotidiano. A Educação Integral demanda condições concretas que extrapolam a ampliação do tempo escolar, requerendo políticas públicas articuladas, formação docente crítica e investimento em infraestrutura adequada. No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras revela carência de recursos materiais e humanos, sobrecarga de trabalho dos professores, currículos fragmentados e culturas escolares resistentes à mudança.

Tais fatores se tornam entraves à construção de propostas pedagógicas que considerem o estudante, em sua integralidade. Além disso, a formação inicial e contínua, frequentemente alicerçada em modelos técnicos e conteudistas, limita o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e dialógicas. Assim, embora os graduandos demonstrem aproximações conceituais com os fundamentos da Educação Integral, a efetivação dessa educação é desafiante. Diante do apresentado, é possível verificar que as categorias expostas demonstram a opinião dos graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas da universidade pesquisada, refletindo as expectativas sobre prática no cotidiano profissional para uma atuação que respeite e acolha a diversidade apresentada na comunidade escolar, indo ao encontro da perspectiva da Educação Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado, a partir do objetivo de relacionar a compreensão de graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas sobre os fundamentos da Educação Especial com os

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

princípios de uma Educação Integral, foi possível elaborar seis categorias, a saber: 1- Concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva, 2- Atuação profissional, a qual se subdividiu em três subcategorias, 2.1 formação inicial docente, 2.2 formação continuada e 2.3 prática pedagógica, 3- Direitos humanos, 4- Territorialidade, 5- Diversidade e 6- Cuidar.

Quanto à "Concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva", foi possível observar que os graduandos valorizam questões ligadas com as múltiplas dimensões.

Em relação à "Atuação profissional", especificamente sobre a "formação inicial", há uma preocupação com a inclusão, sentindo-se despreparados para a prática, enquanto, na "formação continuada", foi mencionada a falta de ensinamentos sobre diversidade. Na subcategoria "prática pedagógica", defenderam a importância de terem práticas, desde a formação inicial, que os preparem para a diversidade.

O fato de ser uma educação que garanta os "Direitos humanos" e use a criticidade, nos diversos territórios, foi verificado na categoria "territorialidade", levando-se em conta que a diversidade é oposição, ao esperar turmas homogêneas. Nesse âmbito, por fim, na categoria "cuidado", foi valorizada a amplitude desse termo, que esteja dentro dos princípios inclusivos. A quantidade de horas que o educando permanece na escola não define se terá acesso a uma Educação Integral. A concepção de Educação Integral contemporânea está relacionada com as múltiplas dimensões, incluindo elementos para além da busca da intelectualidade e precisa ser ofertada para todos, inclusive para as pessoas Público-Alvo da Educação Especial. Com isso, realizou-se a seguinte problematização: compreendendo que as concepções são indícios de atitudes, quais as concepções de graduandos em Pedagogia e outras licenciaturas sobre fundamentos da Educação Especial? Essas concepções se aproximam ou se distanciam de uma Educação Integral? Nesse sentido, o objetivo da pesquisa, cujos resultados estão contidos neste artigo, consiste em relacionar a compreensão de graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas sobre os fundamentos da Educação Especial com os princípios de uma Educação Integral. Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória descritiva de abordagem qualitativa, a qual teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários virtuais com graduandos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas de uma universidade pública no Nordeste brasileiro. As respostas obtidas foram lidas e organizadas em seis categorias, o que possibilitou compreender que, na pesquisa em questão, os graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas apresentam compreensões sobre os fundamentos da Educação Especial que se aproximam dos princípios de uma Educação Integral.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

Dessa forma, foi possível constatar que, na investigação em pauta, os graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas revelam compreensões sobre os fundamentos da Educação Especial que se relacionam com os princípios de uma Educação Integral, educação que valoriza a diversidade, a formação multidimensional, a qual precisará de uma formação inicial e continuada para uma prática pedagógica que a garanta como direitos humanos, com valorização da diversidade e do cuidado.

Certamente, as reflexões propostas neste artigo podem ser ampliadas, com a continuidade de pesquisas que apresentem propostas pedagógicas a partir das concepções dos educandos, a fim de oferecer subsídios para a transformação efetiva da formação docente e das práticas escolares inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Oliveira; GOTTI, Marlene Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educacionais. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45

BARBOSA, Regiane da Silva; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres. Componentes curriculares de educação especial na formação inicial: desafios para desenvolver atividades teórico-práticas na pandemia. *In*: BIANCHESSI, Cleber**. Saberes curriculares e Práticas Pedagógicas**: reflexões, desafios e conquistas. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2024.

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. Educação Integral e Democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Cabula, v. 32, n. 70, p. 17-31, 2023. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/16305. Acesso em: 26 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. [Original publicado em 1977].

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011.** Promulgado pela Presidência da República. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 11 de maio de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-

2026/2023/Lei/L14640.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Escola%20em,Art. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Portaria nº 748, de 29 de julho de 2024. Estabelece estratégias, eixos estruturantes e ações complementares no âmbito do Programa Escola em tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-748-de-29-de-julho-de-2024-575302146. Acesso em: 29 set 2024.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Educação integral para crianças**: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937-1978). 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em:https://repositorio.unesp.br/items/e068d9eb-e293-4726-9751-349bf780c3ed. Acesso em: 30 mar. 2024.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A Educação Integral no Brasil: uma análise histórico sociológica. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 3, n. 2, p. 813-829, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594/582. Acesso em: 26 out. 2024.

FERNANDES, Marcia Pires; RIBEIRO, Silvanne; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres. O desenvolvimento do brincar em crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 8, n. 2, 2019. DOI: 10.9771/re.v8i2.27630. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27630. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2019.

MACHADO, Taiane Abreu; BORDAS, Miguel Angel Garcia; Os itinerários da Inclusão Escolar: encontros e desencontros na formação docente. *In*: RODRIGUES, F. M. D.; UZEDA, S. Q.; BARBOSA, R. S.; QUEIROZ, F. M. M. G.; HORA, G. S. (org.). **Educação Especial em tempos de transformação**. Curitiba: CRV, 2022. v. 1, p. 237-250. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37238-educacao-especial-em-tempos-de-transformacao-brvi-congresso-baiano-de-educacao-inclusiva-vi-cbei-e-iv-simposio-brasileiro-de-educacao-especial-sbee. Acesso em: 25 nov. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 8. ed. São Paulo: Summus, 2023.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA Adriana Alonso. Concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira, **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, p. 1-25, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19326/22503. Acesso em: 28 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos humanos.** França: Organização das Nações Unidas, 10 dez. 1948.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, 2020.

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; Percepção de professores sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Integral. *In*: PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação Integral:** estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 173-187. Disponível em:https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-integral-estudos-e-vivencias-no-brasil/. Acesso em: 28 out. 2024.

PEREIRA, Jacqueline Araújo; MATIAS, Larissa Alves; AZEVEDO, Nair Correia Salgado. Educação Integral: reflexões históricas sobre seu processo de implantação. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 67-75 jan./mar. 2017.

PEREIRA, Jardel Costa**. O Moderno no progresso de uma cultura urbana, escolar e religiosa e a Educação Secundária do Instituto Presbiteriano Gammon (1892-1942).** 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto Histórico na Educação Brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen/RS, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016. DOI: https://doi.org/10.31512/rch.v17i28.2177. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2177. Acesso em: 26 out. 2024.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres. **Comunidade colaborativa virtual**: possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.47.2020.tde-28052020-173530. Acesso em: 14 jul. 2025.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Possibilidades do coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.** 2021. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade.** n. 47, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/#ModalTutors_Acesso em: 25 nov. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025

SOBRE AS AUTORAS

Regiane da Silva Barbosa
Pós Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências (FC), Câmpus de Bauru/SP. Doutora e Mestre em Educação Especial pela UFSCar, São Carlos/SP. Pedagoga pela UFSCar, São Carlos/SP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Orienta nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFBA). Integrante do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP/UNESP). Membro dos Grupos de Pesquisa Geine (UFBA). Atua com ensino, pesquisa e extensão, articulados com os seguintes temas: Educação Especial e Inclusiva, Ensino e Aprendizagem de estudantes com deficiência, Formação Inicial e Continuada de Professores.
E-mail: regiane.barbosa@ufba.br

Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Pedagoga e Psicóloga. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Orienta nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFBA) e Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação (PPGreab/UFBA). Integrante do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI). Membro dos Grupos de Pesquisa Geine (UFBA) e LaPPES (IPUSP).
E-mail: fernanda.queiroz@ufba.br

Aline de Novaes Conceição
Professora efetiva na Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação-Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN) e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP, com concentração no Câmpus de Presidente Prudente/SP. Doutora e mestra em educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga, pela UNESP/FFC, Câmpus de Marília/SP. Integrante do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI). Atua com ensino, pesquisa e extensão, articulados com os seguintes temas: Educação inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e formação de professores.
E-mail: aline.novaes@unesp.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 172-190, maio/ago. 2025.
Recebido em: 28/11/2024 | Aceito em: 15/07/2025