

A CONSTRUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DURANTE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Evellyn Karoline Felix dos Santos Moura¹

Paula Gabriella Costa Belo da Rocha²

Andrea Carla Castro e Silva³

RESUMO

O presente artigo analisa a construção de saberes pedagógicos para a promoção da inclusão nas disciplinas de Pesquisa e Práticas Pedagógicas (PPP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), relacionadas às vivências dos Estágios Supervisionados. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu estudantes do curso de Pedagogia que estavam realizando, ou já haviam concluído, os Estágios Supervisionados Obrigatórios, entendidos como a articulação entre teoria e prática. Realizamos a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a fim de identificar a abordagem de temas relacionados à inclusão e à diversidade nas disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (PPPs) 4, 5, 6, 7 e 8. Aplicamos um questionário a 52 estudantes matriculados entre o 5º e o 10º períodos, buscando compreender os fatores que contribuem — e desafiam — a construção de saberes promotores da inclusão no contexto dos estágios. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo e indicam que os estudantes ainda percebem lacunas nos conhecimentos acadêmicos e nas experiências vivenciadas ao longo da formação inicial, presente na literatura aqui estudada que fragiliza o desenvolvimento de saberes pedagógicos necessários à implementação de práticas inclusivas no fazer docente. Conclui-se que é necessário rever a estrutura curricular, para fortalecer a articulação entre teoria e prática nos estágios, unida as diretrizes sobre a formação docente que atrelada à inclusão pode desenvolver estratégias didático-pedagógicas que fortaleçam a construção de saberes voltados à promoção da inclusão educacional.

Palavras-chave: Estágios Supervisionados; Saberes Pedagógicos; Inclusão Educacional; Formação docente.

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail:

evellyn.kfsmoura@gmail.com

² Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: pbelo1486@gmail.com

³ Professora Doutora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: andrea.ccsilva@ufpe.br

1. INTRODUÇÃO

Embora os educadores não tenham uma formação voltada para a educação inclusiva, eles apresentam saberes construídos na própria prática pedagógica voltados para a inclusão educacional (Coutinho; Araújo, 2014, p. 01).

A redemocratização do Brasil, na década de 1980, impulsionou uma transformação significativa na educação, alinhando o pensamento pedagógico a uma perspectiva crítica. Essa mudança enfatizou a defesa dos direitos educacionais e a ampliação da participação cidadã na construção do projeto educacional do país. Entendia-se que essas ações eram cruciais para articular os processos educacionais com às transformações políticas daquele período, visando à consolidação de uma sociedade mais democrática e inclusiva. O Movimento de reformulação da Didática (Gatti, 2019) foi um marco nesse contexto, criticando o modelo tradicional de ensino e defendendo a atualização dos currículos dos cursos de Pedagogia como forma de contribuir com a formação de professores comprometidos com uma educação de qualidade para todos, capazes de combater as desigualdades sociais.

A partir desse período, a promoção da equidade ganhou centralidade nas políticas educacionais, no intuito de incluir a população em todos os níveis de ensino e garantir o direito à aprendizagem de grupos marginalizados, como pessoas com deficiência. Marcos legais importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 1998, bem como avanços, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em 2015, foram instituídos para regulamentar as práticas pedagógicas e fortalecer as políticas de formação docente. Essas medidas são consideradas essenciais para alcançar uma educação de qualidade para todos.

Entretanto, é preciso considerar que, embora a profissão docente no Brasil tenha se fortalecido do ponto de vista da sua institucionalização, as políticas de formação inicial e continuada de professores seguem sendo alvo de disputas, impasses e retrocessos, o que inviabilizam a plena efetivação da equidade (Gatti, 2019; Silva; Nunes, 2020; Gatti, 2021; Moreira *et al.*, 2022; Medeiros, 2022; Coimbra, 2023) e da inclusão em nosso sistema educacional (Amaral, 1995; Bruno, 2007; Demling, 2013; Poker, 2015; Dias; Silva, 2020; Santos, 2021). Diversas autoras identificam uma dicotomia entre os princípios democráticos manifestados nos dispositivos legais que norteiam as práticas pedagógicas e os modos como elas são efetivadas no cotidiano escolar (Pimenta, 1999; Nozi; Vitaliano, 2012; Coutinho; Araújo, 2014; De Freitas *et al.*, 2023). Para Tavares, Santos e Freitas (2016), esse fenômeno

decorre, em grande medida, das lacunas existentes nos processos de formação de docentes e de sua desarticulação com os desafios reais enfrentados no exercício da docência.

Se, por um lado, as instituições de ensino superior desenvolvem papel de proeminência nos debates acerca da diversidade, por outro, parece que as suas práticas pedagógicas não são capazes de abordar os conhecimentos e experiências necessárias para que os docentes em formação enfrentem os desafios postos pelo cotidiano escolar e sua população cada vez mais heterogênea. Para Gatti (idem), esse desafio decorre da impregnação de uma certa tradição bacharelesca nas licenciaturas. Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação docente problematizem os desafios do campo profissional, possibilitem a imersão dos futuros professores em contextos diversos e analisem as barreiras sociais e pedagógicas que impedem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, para tornar possível a construção de saberes pedagógicos que promovam a inclusão educacional (Nozi; Vitalino, 2012, Gatti, 2019).

É importante considerar que a inclusão na educação não se restringe ao acesso aos alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento às salas de aula, mas representa o compromisso da escola com a construção de um ambiente que promova o desenvolvimento, a aprendizagem, a colaboração, a participação e o acolhimento a todo e qualquer estudante. É necessário que os professores sejam formados numa perspectiva crítica e reflexiva, capaz de romper com a hegemonia da normalidade, e promover a construção de cultura inclusiva no ambiente escolar e o desenvolvimento de uma prática profissional que garanta a acessibilidade curricular e pedagógica dos estudantes (Mantoan, 2003; Tavares, Santos e Freitas, 2016).

Em seus estudos acerca da formação inicial de professores, Pimenta (1999) vincula a produção de saberes à capacidade do sujeito operar sobre o conhecimento adquirido, articulando conceitos e experiências, teoria e a prática, para produzir reflexões e ações que vão reconfigurar o seu pensamento e a sua conduta. Por isso, os saberes pedagógicos construídos durante a formação inicial e continuada de professores configuram o fazer docente, assim como a identidade profissional. Neste sentido, quando pensamos na formação vivenciada nos cursos de Pedagogia, cabe indagar: quais conhecimentos estamos construindo no percurso formativo? Esses conhecimentos têm contribuído para o desenvolvimento de saberes pedagógicos que promovam a inclusão educacional dos estudantes com deficiência e/ ou transtornos do desenvolvimento?

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) estabelecem que a formação de docentes nos cursos de Pedagogia deve promover a prática docente crítica, reflexiva e inclusiva, articulando a teoria com às realidades educacionais e com

foco nos desafios concretos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. No Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), analisado nesta pesquisa, o espaço para a formação de tais saberes é fomentado, principalmente, em oito disciplinas denominadas Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), ofertadas obrigatoriamente a partir do 2º ano do curso. Essas disciplinas possuem carga horária teórica e prática e promovem a pesquisa sobre a prática pedagógica em espaços não escolares (PPP1) e escolares (PPPs 2 e 3), além de contemplarem a vivência dos Estágios Supervisionados Obrigatórios (PPPs 4, 5, 6, 7 e 8).

Essa articulação está fundamentada na compreensão de que os espaços formativos para a docência devem articular os conhecimentos teóricos e práticos, aproximando o espaço escolar e a universidade, para que os licenciandos sejam capazes de construir os saberes pedagógicos que precisarão acionar em seu exercício profissional. Recentemente, as DCNs para os cursos de Formação de Professores das Educação Básica (Resolução CNE/ CP nº 04/2024) retiram a obrigatoriedade de uma carga horária específica para vivência da prática pedagógica, mas estabeleceram que os Estágios Supervisionados devem iniciar já no 1º ano da graduação. Tal medida foi justificada como uma forma de oportunizar um amplo conhecimento do ambiente educacional em que os licenciandos irão atuar profissionalmente, auxiliando-os a lidar com uma maior diversidade de contextos de ensino.

Haja vista o que foi exposto sobre a necessidade da formação de professores fomentar o desenvolvimento de saberes pedagógicos que sejam capazes de promover a efetiva aprendizagem e a inclusão educacional das pessoas com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar em que medida as disciplinas de Pesquisa e Práticas Pedagógicas (PPP), direcionadas à realização do estágio Supervisionado Obrigatório, contribuem para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos voltados à inclusão educacional.

Como objetivos específicos, elencamos: (1) Mapear os desafios apontados pelos licenciandos do curso de Pedagogia para lidar com estudantes com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento durante as PPPs direcionadas aos Estágios Supervisionados; (2) Compreender como os saberes pedagógicos desenvolvidos durante a formação inicial tem auxiliado os futuros professores para lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento em sala de aula; (3) Reconhecer estratégias pedagógicas adotadas pelos licenciandos para promover a inclusão educacional dos estudantes com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento do campo de estágio.

O nosso foco nas PPPs 4, 5, 6, 7, e 8 — relacionadas à vivência dos estágios — se deu em função da imersão dos licenciandos na organização do trabalho docente em sala de aula, tomando-a como “um espaço de investigação, de dúvida e de leitura de realidade, de trabalho coletivo, de intervenção pedagógica, de construção da profissão pedagogo-professor e da sua profissionalidade” (UFPE, p.15, 2007). Além disso, o início dos Estágios Supervisionados no curso ocorre a partir do 5º semestre letivo, momento em que os estudantes já estudaram diversos Fundamentos da Educação, disciplinas de conhecimento pedagógico e também algumas disciplinas relacionadas às áreas de conhecimento em que o pedagogo atua de modo polivalente. Esses conhecimentos são fundamentais à problematização, investigação e intervenção que serão realizadas pelos estagiários no campo profissional, bem como às análises que farão dessas experiências.

Além das razões expostas acima, a intenção em analisar os fatores que potencializam e desafiam a construção de saberes pedagógicos para promoção da inclusão e a sua mobilização nas práticas pedagógicas, desenvolvidas durante os Estágios Supervisionados, também se originou na nossa própria vivência nesse percurso.

Em nossa experiência durante os estágios, nos sentimos desafiadas a planejar uma prática que garantisse a inclusão de todos os estudantes das classes onde atuamos. Em alguns momentos, nos sentimos inseguras diante de contexto com estudantes com deficiência e de transtornos do desenvolvimento, sem saber ao certo que recursos e estratégias didáticas mobilizar a participação ativa e aprendizagem desses estudantes, nem como promover adaptações curriculares. Nem sempre encontramos orientações suficientes dos professores da universidade e dos supervisores do campo de estágio.

Consideramos a nossa própria experiência na vivência dos Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia da UFPE, as pesquisas que tratam sobre a construção de saberes pelos licenciandos nos espaços de prática formal e os marcos legais que orientam as práticas pedagógicas inclusivas, este estudo partiu das seguintes hipóteses: (1) Mesmo apropriados de saberes teóricos, os estudantes enfrentam desafios para promover a inclusão nas escolas da educação básica devido a fragmentação entre as discussões teóricas e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar; (2) Os saberes pedagógicos voltados à promoção da inclusão não são suficientemente tematizados e mobilizados durante os Estágios Supervisionados; e (3) A construção de saberes para a promoção da inclusão demanda a articulação de saberes e experiências vivenciadas ao longo do curso e não apenas no momento das vivências dos Estágios Obrigatórios.

Em consonância com os nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, que contemplou a análise documental do PPC Curso de Pedagogia da UFPE, em foco na identificação dos objetivos e orientações para vivência dos Estágios Supervisionados. Além disso, aplicamos um questionário direcionado aos licenciandos matriculados e concluintes das disciplinas de PPP 4, 5, 6 e 7. Deste modo, o público-alvo de nossa pesquisa foram os estudantes matriculados entre o 5º e o 10º semestres letivos do curso. Assim obtivemos considerável retorno para partirmos com a análise de conteúdo pela técnica de frequência (Bardin, 1977), a partir da qual construímos categorias de inferência acerca dos saberes construídos para a promoção da inclusão educacional.

Este texto está organizado em duas seções teóricas. A primeira, intitulada “Da integração a inclusão: Trajetória da escolarização de pessoas com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento”, apresentando um panorama histórico a educação das pessoas com deficiência. A segunda seção, “A construção dos saberes pedagógicos durante a formação inicial docente: o papel dos Estágios Supervisionados”, problematiza as orientações normativas que norteiam a estrutura curricular dos estágios supervisionados nos cursos de formação inicial de professores. O objetivo é discutir as possibilidades e entraves para construção de saberes pedagógicos que promovam a inclusão. Ao término, apresentamos o nosso percurso metodológico, os resultados, discussões e as considerações finais do trabalho.

2. Da integração a Inclusão: Trajetória da escolarização de pessoas com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento

Ao longo da história, a maneira como a sociedade enxerga as pessoas com deficiência passou por diversas transformações. Na Idade Média, por exemplo, a deficiência era frequentemente interpretada como um problema espiritual, levando as pessoas a serem submetidas a rituais religiosos na tentativa de "cura". Nos séculos seguintes, passou-se para uma compreensão da deficiência como "aberração", um termo que ignorava a diversidade humana e limitava as pessoas a uma única interpretação de sua existência.

Uma mudança significativa ocorreu com o avanço do conhecimento médico-científico. A deficiência deixou de ser vista como um fenômeno sobrenatural e passou a ser entendida como resultado de condições genéticas e biológicas. Essa perspectiva mais racional, que se consolidou a partir da Idade Moderna e do Renascimento, marcou o início de um processo de entendimento das condições individuais (Amaral, 1995).

No entanto, essa nova compreensão não eliminou a exclusão social. No século XX, com o surgimento dos movimentos eugênicos, houve um retrocesso nas tentativas de integração. Práticas de violência institucional se intensificaram, o que prejudicou os avanços sociais estimulados pelo movimento de direitos civis pós-Segunda Guerra Mundial.

No Brasil, na década de 1950, iniciam as primeiras escolas para educação especial (Demling, 2013). Duas décadas depois, ocorre a inserção dessa população em classes comuns — mesmo que de forma precária —, onde os alunos eram tratados como “fragilizados e incapazes”. Isso demonstrava resquícios do modelo médico, que considerava as incapacidades dos indivíduos numa perspectiva rígida e imutável (Santos, 2002). Essa perspectiva de integração era muito perversa e continuava a excluir muitos sujeitos, visto que só seriam “[...] integrados quando conseguiam se adaptar à classe comum, da forma como está se apresentava, sem fazer modificações no sistema de ensino já estabelecido” (Ibidem, 2002, p. 30).

Tal postulação chega a ser incongruente, haja vista não havia preparação para educação inclusiva havia nessas escolas especiais, tampouco espaço efetivo na classe comum. Isso ocorria porque a Lei Constitucional de 1988 não era interpretada como instituidora da educação como direito de todos. Assim, na prática, as pessoas com deficiência não eram partícipes desse ‘todos’ integralmente.

Demorou para este modelo de integração ser repensado. Um marco nessa trajetória foi a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais” (1994), na Espanha, que culminou na Declaração de Salamanca no mesmo ano. Esses eventos refletem a mudança de paradigma acerca da Educação das pessoas com deficiência, produzindo princípios que impactam políticas públicas internacionalmente. Baseados nesses princípios, o Brasil passou a considerar e atender as necessidades individuais, o que implicou uma adaptação do Sistema educacional como um todo.

Dessa forma, o Brasil passou a reconhecer a educação de Pessoas com Deficiência como modalidade, agora alicerçada em princípio de Lei, por meio da LDB/1996. A lei, em seu art. 59, inciso III, nomeia a Educação Especial como responsabilidade dos Sistemas de ensino regulares e assegurando a responsabilidade de formação especializada.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, art.59, 1996).

Segundo Bruno (2007) e Poker (2015), isto configurou um importante avanço, sobretudo ao espaço da escola, por possibilitar a formação de professores para a realização do atendimento especializado. Entretanto, ao observarmos o modo como as escolas atuam na prática, como licenciandas, identificamos muitas fragilidades. Notadamente, o termo “integração” ainda se faz presente. Não vemos avanço efetivo, mas sim replicação de um discurso inclusivo, que não garante as condições efetivas para a promoção da inclusão no espaço escolar.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de saberes pedagógicos promotores da inclusão educacional durante a formação docente. Isso é essencial para que os professores tenham condições de mobilizar estratégias didáticas que garantam a aprendizagem das pessoas com deficiência, bem como para estimular a construção de uma cultura inclusiva nas escolas. Ancorando-nos em Dias e Silva (2020), quando afirmam que a inclusão é o princípio fundamental na formação de todo professor, defendemos ser possível construir os saberes pedagógicos para a promoção da inclusão, conforme afirma De Freitas, quando:

Consideramos que podemos mudar concepções marcadas pelo déficit e que não contribuem para o processo de ensino, criando espaços formativos fundamentados teoricamente, que levem os professores a compartilhar suas experiências e (trans)formar suas ações. (De Freitas, et al., 2023, p. 162)

Nesse contexto, cabe ressaltar que, nos últimos anos, tivemos marcos legais significativos na luta pelos direitos das pessoas com deficiências. Como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015). Esses dispositivos fortaleceram a luta dessa população, conseguiram dar visibilidade às suas demandas e mobilizaram os poderes governamentais para a elaboração de políticas públicas, em âmbito nacional e internacional, em prol de assegurar seus direitos sociais e educacionais.

Dessa maneira, o que antes era tido como “diferente” começa a ser pensado de forma mais valorativa e responsiva, surgindo a diversidade dos corpos e desvinculando o conceito de inclusão e Pessoa com Deficiência a ideia de integração. O ponto de virada está em não apenas inserir, mas atender inclusivamente às diferenças, compreendendo que:

(...) as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança às assunções pré concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (Brasil, 1994).

Em suma, o caminho para a inclusão educacional exige a valorização da diversidade e a aplicação das leis, combinadas com uma formação docente que capacite os educadores a

mobilizar estratégias didáticas e a construir uma cultura escolar que supere concepções preconcebidas e limitantes.

3. A construção dos saberes pedagógicos durante a formação inicial docente: o papel dos Estágios Supervisionados

Pensar os saberes pedagógicos na formação docente significa refletir sobre a conexão entre as aprendizagens e os conhecimentos construídos durante todo o percurso acadêmico, em articulação com a prática profissional dos futuros professores. É imprescindível que o processo pedagógico seja realizado de forma significativa e articulada aos desafios da profissão para promover a transformação no âmbito escolar, sobretudo no que se refere à escolarização de pessoas com deficiência e com transtornos do desenvolvimento. Nesse sentido, Poker e Milanez (2015) defendem a importância da formação inicial como um campo de transformação para um novo modelo de escola.

A formação de professores no Brasil sempre foi marcada por uma trajetória complexa e cheia de desafios, oscilando entre avanços e retrocessos. Historicamente, essa formação esteve ligada à educação básica em uma perspectiva dicotômica, muitas vezes desvalorizada pelos governos e gestores educacionais. Apesar da existência das Escolas Normais, a qualidade dos conhecimentos pedagógicos oferecidos era deficiente e generalista, sem uma compreensão aprofundada das necessidades dos alunos. Apenas com as discussões sobre a democratização do ensino e do currículo, o nível formativo começou a se elevar, alertando-se sobre a necessidade de discutir, de modo mais consistente, sobre a identidade docente e o desenvolvimento de saberes pedagógicos específicos. Esses saberes seriam para lidar com as questões do contexto educacional, para além dos saberes relacionados às áreas de conhecimento que os professores lecionavam.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 foi um marco nesse processo, definindo que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, em curso de licenciatura plena. No entanto, houve um tensionamento inicial, pois a LDB permitia a coexistência da formação em nível médio (modalidade normal) até 2002. Essa transição, embora tentasse unir teoria e prática, manteve a fragmentação dos ambientes formadores, ameaçando a qualidade do conhecimento produzido. Gatti (2021) aponta para a tentativa de consolidar as escolas nacionais em relação às responsabilidades e modalidades de ensino, mas

os desafios do desequilíbrio entre conhecimentos específicos e pedagógicos, somados às improvisações, continuaram a comprometer a realidade educacional.

O processo e consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e, para os cursos de formação de professores (Brasil, 2015, 2019 e 2024), reforçaram a importância da profissionalização da docência e estabeleceram orientações para a construção dos saberes pedagógicos, conferindo destaque aos estágios supervisionados nesse processo. As DCNs do curso de Pedagogia (Brasil, 2006) visavam à formação de um profissional plural, capaz de atuar em diversos espaços educacionais, com um repertório de conhecimentos teóricos e práticos consolidados no exercício da profissão. Tais conhecimentos seriam fundamentados em princípios de interdisciplinaridade e contextualização.

Essa diretriz visava dar conta da expansão de áreas de atuação do pedagogo, incluindo gestão, planejamento e coordenação, reconhecidas pela LDB/96. Além disso, ela prevê que o Estágio Supervisionado seja realizado com o objetivo de fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências, em, no mínimo, 300 horas. O estágio prioriza, como campo de prática profissional, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas pode incluir outras áreas de acordo com o PPC da instituição.

A Resolução CNE/CP Nº 02/2015 (DCNs dos cursos de Formação de Professores) avançou ao destacar a multidimensionalidade da identidade docente. O pedagogo passou a ser visto como um profissional que constrói sua identidade a partir das transformações sociais, econômicas e culturais, capaz de atuar em diferentes espaços educativos — escolares e não escolares —, articulando teoria e prática com uma compreensão crítica da realidade. Esse documento ampliou a carga horária dos Estágios Supervisionados para 400 horas, colocando-o como um eixo formativo de extrema relevância para a formação inicial de professores.

A Resolução CNE/CP Nº 02/2019 significou um retrocesso em relação à política anterior, pois recuperou uma abordagem fragmentada da formação docente. A norma orientou a separação dos conhecimentos de formação pedagógica dos conhecimentos das áreas de atuação dos docentes e estabeleceu uma base de conhecimentos e competências que deveria ser contemplado durante a formação inicial em articulação direta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa Resolução defendeu o início das práticas pedagógicas, seguidas dos estágios, a partir do 1º semestre dos cursos de licenciatura, com o objetivo de aproximar o licenciando do campo de atuação profissional. No entanto, o foco no planejamento e nas regências de aulas e a valorização do exercício prático do ensino apenas nos espaços escolares, indicando uma

abordagem instrumental do trabalho docente, desconsiderando os múltiplos espaços de atuação dos pedagogos.

Essa política foi fortemente criticada pelos movimentos da educação, enfrentou resistências dos Cursos de Formação de Professores e foi rapidamente tornada sem efeito em razão da publicação da Resolução CNE/CP Nº 04/2024. Esta resolução propõe que a formação docente esteja articulada aos objetivos de cada uma das modalidades da Educação Básica, bem como fomenta o desenvolvimento dos saberes que eliminem as barreiras de acesso à aprendizagem. A Resolução CNE/CP Nº 04/2024 afirma que os professores egressos dos cursos de formação inicial devem estar preparados para:

Aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. (Brasil, 2024, p. 8)

No entanto, o referido documento eliminou a obrigatoriedade de carga horária específica para investigação da prática pedagógica nos cursos de Licenciatura, restando apenas a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado como espaço direto de interlocução e formação com o campo de atuação profissional.

É importante considerar que tal medida pode fragilizar a construção de saberes para promoção da inclusão durante a formação inicial docente, visto que tais saberes são construídos por meio da conexão de diferentes experiências e conhecimentos. Alguns exemplos são: o conhecimento sobre a legislação relativa aos direitos das pessoas com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento; o conhecimento sobre procedimentos didático-pedagógicos colaborativos, reconhecimento sobre as barreiras sociais e educacionais que dificultam o processo de inclusão; e o desenvolvimento de uma postura profissional comprometida com a inclusão, dentre outros (Coutinho; Araújo, 2014).

Nozi e Vitaliano (2012) ressaltam, ainda, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na inclusão se fortalece no trabalho colaborativo. Esse trabalho demanda a construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar e nos espaços de formação docente. Dias e Silva (2020), por sua vez, reforçam que a organização curricular dos cursos de licenciatura deve pautar-se por princípios e conhecimentos inclusivos, não restritos a apenas algumas disciplinas teóricas. Isso garante que seus egressos tenham mais condições de articular e acionar os seus saberes para a promoção da inclusão.

Diante do exposto, a realização de vivências no espaço de atuação profissional durante a trajetória de formação inicial docente, como ocorre ao longo dos Estágios Supervisionados, torna-se crucial (Pimenta, 1999; Coimbra, 2023).

4. METODOLOGIA

Buscando analisar em que medida as disciplinas de Pesquisa e Práticas Pedagógicas (PPPs), direcionadas à realização do Estágio Supervisionado Obrigatório, contribuem para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos voltados à inclusão educacional, realizamos uma pesquisa qualitativa. Esta abordagem aciona “um conjunto de técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (Neves, 1996, p. 01) e “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento-chave” (Ludke; André, 1996, p.12). Sua confiabilidade não está na produção de generalizações, mas na descrição e interpretação criteriosa dos dados produzidos, bem como na compreensão dos fenômenos sociais e de sua complexidade.

Para construir o referencial teórico e orientar a construção de hipóteses que norteariam esse estudo, partimos da pesquisa exploratória, por meio da revisão bibliográfica (Gil, 2008). A pesquisa abrange a formação inicial docente nos últimos 20 anos, período que compreende a publicação das DCNs do Curso de Pedagogia e as DCNs para os cursos de Formação de Professores. Esses documentos foram gradativamente delineando maior foco nas práticas pedagógicas inclusivas.

Paralelamente à análise bibliográfica, realizamos a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFPE, 2007). Nosso foco foi na identificação dos objetivos, conteúdos e orientações metodológicas previstas para as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica 4, 5, 6, e 7. Nessa análise, procuramos identificar se tais componentes abordavam temas relacionados à inclusão e à diversidade de estudantes presentes nas escolas de Educação Básica, campo privilegiado pelo curso para realização dos estágios supervisionados. Para tanto, demos maior atenção às ementas desses componentes curriculares.

Em seguida, realizamos uma pesquisa de campo no Centro de Educação (CE), de caráter exploratório, junto à escolaridade, para levantar a amostragem dos estudantes matriculados nas PPPs dos Estágios Supervisionados. Analisamos os alunos entre o 5º e o 8º períodos, bem como aqueles matriculados no 9º e 10º períodos, que já vivenciaram os estágios. Identificamos um público de 256 discentes, dos 994 matriculados no semestre 2025.1, nos três turnos de funcionamento do curso.

Em seguida, organizamos um questionário contendo 11 perguntas fechadas e 4 abertas, dividido em 03 seções: I. Caracterização das práticas pedagógicas inclusivas; II. Saberes sobre Inclusão tematizados e construídos nas disciplinas de Estágio obrigatório (PPP 4, 5, 6, e 7) e III. Estágios obrigatórios e Saberes Pedagógicos para a promoção da inclusão educacional.

Inicialmente, buscamos compreender o que os respondentes entendiam por prática pedagógica inclusiva. Em seguida, lançamos questões sobre a contribuição das disciplinas PPP 4, 5, 6, e 7 para o planejamento de uma prática docente baseada nos princípios da inclusão.

Por fim, questionamos os participantes sobre os saberes pedagógicos, as possibilidades e desafios enfrentados na construção de saberes promotores da inclusão durante a vivência dos estágios supervisionados, considerando os campos teóricos que envolvem esse espaço de formação para o ofício docente.

Para alcançar o público-alvo da pesquisa, entramos em contato com as(os) docentes, via e-mail institucional, e agendamos o melhor dia para aplicar o questionário nas turmas. Nessa ocasião, realizamos uma apresentação aos participantes sobre os objetivos da pesquisa, esclarecemos possíveis dúvidas e acompanhamos o preenchimento do questionário pela plataforma Google Forms. Antes da aplicação do questionário, fizemos um pré-teste com estudantes do Curso de Pedagogia, a fim de verificarmos a clareza das perguntas.

A coleta de dados junto aos estudantes estagiários foi desafiadora, considerando as intempéries climáticas que a cidade do Recife enfrenta nesse período, que ocasionaram o cancelamento de aulas em vários momentos e também a aceleração do calendário acadêmico, ainda em decorrência da pandemia de COVID-19.

Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, considerando a ocorrência da frequência para elaboração das categorias de análise. Para isso, utilizamos o princípio de que “o número de vezes em que aparece uma unidade de registro pode refletir a importância atribuída a essa unidade pelo emissor” (Bardin, 2011, p.70). Iniciamos a análise retomando as hipóteses formuladas durante o planejamento da pesquisa e, em seguida, procedemos à exploração do material coletado, ao tratamento dos resultados e à sua interpretação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme defendemos em outros momentos deste trabalho, a formação docente é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado pode se tornar um espaço privilegiado para a construção de saberes pedagógicos que promovam a inclusão no contexto da formação inicial de professores. Nesta seção, analisamos como os estudantes do curso de Pedagogia da UFPE percebem e mobilizam esses saberes durante os estágios, buscando compreender os fatores que favorecem ou dificultam esse processo.

A discussão está organizada em 04 subseções: 5.1 “A configuração dos Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia da UFPE”; 5.2 “O que pensam os estagiários quanto à prática pedagógica inclusiva no contexto dos Estágios Supervisionados?” 5.3 “A contribuição dos Estágios Supervisionados para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas”; 5.4 “Saberes pedagógicos para a promoção da inclusão, mobilizados durante os Estágios Supervisionados”. Deste modo, pretendemos evidenciar os impactos do curso de Pedagogia para a formação de professores capazes de contribuir com o processo de inclusão dos estudantes da Educação Básica.

5.1 A configuração dos Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia da UFPE

O Curso de Pedagogia da UFPE, criado em 1970, tem a docência enquanto eixo central da identidade profissional (PPC, 2007). Esse princípio foi reforçado a partir da Reforma Curricular realizada em 2002, com a incorporação das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPPs), que reconfiguraram os Estágios Supervisionados, antes centrados nos dois últimos semestres do curso.

Os estágios e as disciplinas de prática pedagógica passaram a ser ofertados em 08 PPPs para proporcionar uma abordagem mais integrada às demais disciplinas do curso. Essa mudança buscou fortalecer a articulação entre teoria e prática, reforçando o caráter epistemológico, investigativo, interventivo e reflexivo do Estágio Supervisionado (Santiago; Batista Neto, 2000).

Os estágios passam a ser compreendidos não “como um momento de aplicação, mas de construção de conhecimento e de pesquisa, associando-se à ideia da prática pedagógica como eixo articulador do currículo” (UFPE, 2007, p.13). As PPPs foram organizadas na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPE em 03 ciclos⁴ e partem de procedimentos de observação, pesquisa, discussão sobre a prática docente para a vivência dos Estágios Supervisionados.

Os dois primeiros ciclos são destinados à pesquisa sobre a prática pedagógica em espaços escolares e não escolares (PPP 1, 2 e 3) e têm como objetivo inserir os estudantes nos processos formativos, buscando a construção de saberes pedagógicos por meio da compreensão

⁴ Ciclo 1: “O olhar para o espaço de aprendizagem e de inserção profissional”; Ciclo 2: “O olhar para as diferentes relações no interior da sala de aula e os saberes e competências necessárias ao exercício profissional”; Ciclo 3: “intervenção didático-pedagógica de conhecimento específico em sala de aula prática de ensino stricto sensu”; Ciclo 4: “Realização de estudo monográfico sobre a escola, a sala de aula e ou o ensino” (Santiago; Batista Neto, 2000).

das especificidades e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional. Já o terceiro ciclo, composto pelas PPPs 4, 5, 6, 7 e 8, é voltado aos Estágios Supervisionados com foco em vivências interventivas que podem colaborar com a mediação dos saberes do conhecimento com os saberes da experiência para promoção da inclusão.

Quadro 1: Objetivos das PPPs 4, 5, 6, 7 e 8

PERÍODO	EMENTÁRIO DAS PPPs
5º	PPP 4- Prática pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental com ênfase na docência de história, língua portuguesa e educação física. Planejamento e execução de atividades de observação, de sondagem de conhecimentos e de intervenção em salas de aula de séries iniciais do ensino fundamental.
6º	PPP 5- Estudo das dimensões epistemológicas (evolução histórica dos conceitos e obstáculos epistemológicos); cognitiva (desenvolvimento conceitual) e didáticas (sequências de ensino, contextos de ensino, situações-problema e obstáculos didáticos) do processo de ensino aprendizagem na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos de: estruturas multiplicativas (multiplicação, divisão razão, proporção, fração), grandezas e medidas e geometria.
7º	PPP 6 - Entender as concepções de educação infantil e de criança; reflexão sobre o trabalho docente nas salas de educação infantil (creches e pré-escolas) identificação de problemas na prática pedagógica que possam gerar projetos de pesquisa voltados para a área de educação infantil. reflexão e construção de alternativas de solução desses problemas. PPP 7 - Ênfase nas experiências construídas no Brasil a partir dos anos 1960. Planejamento curricular e processos didáticos. Pesquisa de campo; questionamento e tematização desses problemas. elaboração de proposta pedagógica para atuar na educação de jovens e adultos; Prática pedagógica e prática docente na educação de jovens e adultos.
8º	PPP 8 - Vivência em práticas de gestão, planejamento e acompanhamento de processos educativos formais e não-formais. Gestão democrática, diálogo, colaboração relações de trabalho coletivo e institucional.

Fonte: Elaboração das autoras (2025).

Essas disciplinas fazem parte do terceiro ciclo, nomeado no PPC como “Docência e Ensino”, iniciado no 5º período. Este ciclo corresponde ao começo dos estudos teórico-metodológicos dos conteúdos específicos das áreas de atuação do Pedagogo na prática de ensino polivalente. Neste sentido, trabalha-se, na PPP 4, o planejamento e a regência de aulas nas áreas de História e Língua Portuguesa de forma interdisciplinar. Apesar da ementa mencionar a Educação física, essa área não é efetivamente abordada no componente, o que pode refletir os

limites na atuação do pedagogo nesse campo. Por sua vez, o 6º período objetiva com a PPP 5 articular as disciplinas de Ciências Naturais, Geografia e Matemática.

As PPPs 6 e 7, respectivamente, têm foco na observação, no planejamento pedagógico e na realização de regências na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, oportunizando o conhecimento sobre as especificidades desses públicos. Por nossas experiências, acreditamos que essas disciplinas são campo fértil para consolidar e ampliar a forma como percebemos as deficiências, pois demonstram maior demanda do olhar inclusivo.

O ciclo dos Estágios Supervisionados é finalizado com a PPP 8, que tem o objetivo de colocar em prática a rotina da gestão escolar, por meio da realização de projetos de intervenção em espaços de educação formal e não-formal, buscando fomentar o desenvolvimento de práticas pautadas nos princípios da gestão democrática. A depender do campo de estágio, essa disciplina pode ampliar o conhecimento sobre cultura inclusiva no ambiente escolar, importante para consolidar os saberes que foram sendo construídos ao longo das demais PPPs.

Durante esta análise, percebemos a preocupação do curso em promover aos licenciandos a aproximação com diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando a diversidade dos sujeitos da Educação como preconiza as DCNs. Por outro lado, não identificamos orientações específicas para o planejamento de práticas docentes ou projetos de intervenção que promovam a inclusão direcionadas a pessoas com deficiência e/ ou transtornos do desenvolvimento. Não há, nas ementas ou eixos específicos, um tratamento particular da inclusão desses públicos.

5.2 O que pensam os estagiários quanto a prática pedagógica inclusiva no contexto dos Estágios Supervisionados?

Nesta subseção, analisamos os dados coletados por meio do questionário respondido por 52 licenciandos participantes da pesquisa. As reflexões sobre o percurso formativo nos Estágios Supervisionados permitiram a compreensão de como esses futuros professores constroem saberes para a promoção da inclusão educacional durante a formação inicial.

Do total de participantes, 44 (84,6%) estavam vivenciando as etapas do estágio durante o momento da coleta de dados, enquanto 8 (15,4%) já haviam concluído esse percurso. A participação foi significativa, especialmente de estudantes do 5º período 13 (25%) e do 10º período 15 (20,8%) do curso. A maioria dos participantes estavam matriculados no turno noturno 23 (44,2%), seguido pelo matutino 12 (23,08%), vespertino 6 (11,54%) e, por fim, ainda contamos com estudantes matriculados em mais de um turno 11 (21,15%).

Identificamos que 49 dos licenciandos (94,23%) realizaram seus estágios apenas na rede pública de ensino, reafirmando o compromisso do curso de Pedagogia da UFPE com a escola pública e com a "melhoria do ensino público, na perspectiva da qualidade social" (UFPE, p. 20). Apenas 3 estagiários (5,77%) desenvolveram suas práticas em ambas as redes, pública e privada. A presença, ainda que reduzida, de estágios na rede privada na pesquisa é relevante para compreendermos o contexto educacional mais amplo, principalmente no que se refere ao preparo desses estudantes para lidar com alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

A seguir, analisaremos a compreensão dos licenciandos sobre os elementos que compõem uma prática pedagógica inclusiva. A partir da questão “*Para você, o que caracteriza uma prática pedagógica inclusiva?*”, foi possível identificar que os licenciandos compreendem a prática pedagógica inclusiva como um conjunto de princípios e ações voltados à valorização das diferenças e da participação de todos os estudantes no processo pedagógico.

Suas respostas foram organizadas em duas categorias temáticas, considerando a frequência que foram mencionadas. Na Categoria 1 - Respeito, valorização das diferenças e o reconhecimento das especificidades e potencialidades dos aprendentes (frequência 26) e na Categoria 2 - Promoção da aprendizagem e participação ativa de todos (frequência 32) conforme corroboram os relatos a seguir:

Uma prática que estabelece preocupação e relação contínua com a realidade individual dos estudantes, adaptando o planejamento, a rotina e às atividades pedagógicas às necessidades de cada um de modo onde todos possam participar ativamente das atividades exercidas no contexto da sala de aula (Estudante 14, levantamento direto, 2025).

Uma prática pedagógica inclusiva valoriza as diferenças, garante o acesso de todos à aprendizagem e promove um ambiente acolhedor, adaptando métodos, conteúdos e avaliações para que cada estudante participe de forma ativa, respeitosa e significativa (Estudante 24, levantamento direto, 2025).

Na organização dessas categorias, consideramos as seguintes unidades de registro: adaptação de métodos; respeito; consideração das especificidades e garantia de direitos. Essas categorias demonstram a compreensão, por parte dos licenciandos, de que uma prática pedagógica inclusiva deve partir do imperativo legal e ético do direito à educação para todos, conforme defendem Mantoan (2003), Aranha (2001) e Freitas (2007). Essa visão propõe repensar a prática docente para garantir a participação ativa dos estudantes, reconhecendo suas especificidades e promovendo adaptações metodológicas em um ambiente acolhedor.

Quando questionados sobre o contato com estudantes com deficiência e/ ou transtornos do desenvolvimento durante a realização dos Estágios Supervisionados obrigatórios, a maioria

dos respondentes indicou ter tido oportunidade de atuar junto a esses estudantes, de modo eventual 19 (36,54%) ou frequente 27 (21,92%). Apenas 06 estudantes (11,54%) informaram que em nenhum momento tiveram a oportunidade de atuar junto a esse público nos estágios. Dentre os 52 respondentes, 39 (75%) mencionaram que planejaram estratégias pedagógicas inclusivas durante suas práticas realizadas nos estágios, enquanto outros 25 (48,1%) declararam que se sentiam parcialmente preparados para essa tarefa.

A dificuldade para propor estratégias didáticas inclusivas, em muitos casos, decorre da falta de oportunidades durante o desenvolvimento da prática pedagógica nos estágios, especialmente pela ausência de situações formativas que demandem essas intervenções. Boa parte dos estudantes declarou possuírem conhecimentos teóricos que os preparavam e poderiam ser mobilizados nas vivências dos estágios, mas o campo impôs certas barreiras.

Como por exemplo, a inclusão das crianças atípicas no planejamento pedagógico pensado para a turma como um todo. Muitas delas tinham suas atividades pedagógicas conduzidas apenas pelos profissionais de apoio pedagógico, vivenciando uma prática paralela em sala de aula, conforme destaca o Estudante 48: “Não tive a oportunidade de produzir pois a escola já mantinha um direcionamento com as crianças atípicas, onde a Apoio pedagógico auxiliava em atividades que já tinham sido programadas para a criança” (Levantamento direto, 2025).

Situações como a relatada acima dificultam a inclusão dos estudantes da Educação Básica e fragilizam a formação dos licenciandos. Gatti (2019) e Pimenta (1999) reiteram que é fundamental a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática para que o estágio se torne, de fato, um momento de formação docente. Essa abordagem se torna crucial, especialmente para o desenvolvimento de saberes pedagógicos inclusivos.

Nessa direção, Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538) sugerem que “os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva”, conforme pode ser notado no depoimento do Estudante 13:

Encontrei um aluno em uma Escola Municipal de Recife-PE, com Transtorno do Espectro Autista e lidei muito bem com ele, pois, a teoria e prática no curso de Pedagogia me fez sentir mais seguro para lidar com ele, e, agora mais confiante para lidar com qualquer aluno que necessite atenção especial de minhas habilidades e conhecimentos. (Levantamento direto, 2025)

No entanto, os dados evidenciam que, embora tenham consciência acerca dos elementos que estruturam as práticas pedagógicas inclusivas, boa parte dos licenciandos apontam fragilidades em sua formação prática. Isso ocorre seja pela falta de oportunidades de desenvolver planejamentos e situações didáticas com estudantes com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento, seja pela dificuldade em articular os seus saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais (Tardif, 2002) em prol da inclusão.

5.3 A contribuição dos Estágios Supervisionados para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas

Durante a pesquisa, buscamos compreender em que medida as discussões, os conteúdos e as práticas mobilizados durante os Estágios Supervisionados contribuíram para o desenvolvimento de saberes pedagógicos que auxiliem os futuros professores a lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento em sala de aula. A maioria dos licenciandos, 31 (59,6%), mencionaram que os estágios contribuem de forma significativa para a construção desses saberes. Outros 15 (28,8%) dos entrevistados avaliaram a contribuição como razoável, e 5 (9,6%) disseram que os estágios pouco contribuem neste aspecto.

Diante da questão *“Qual(ais) disciplina(as) de estágio você considera que mais contribuíram para a sua compreensão sobre o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva?”*, 18 licenciandos (34,62%) mencionaram a disciplina PPP 4 (Estágio no Ensino Fundamental nas áreas de História e Língua Portuguesa), seguida da PPP 6 (Estágio na Educação Infantil), com 09 menções. As disciplinas PPP 7 (Estágio na Educação de Jovens e Adultos) e PPP 5 (Estágio no Ensino Fundamental nas áreas de Matemática, Geografia e Ciências Naturais) receberam 07 e 08 menções, respectivamente.

De acordo com os depoimentos dos estudantes, esses destaques se devem ao fato de que a PPP 4 é a primeira que trabalha os conhecimentos de maneira interdisciplinar. Já as PPPs 6 e 7, ao tematizarem o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e às especificidades das crianças pequenas e dos jovens e adultos, acabam por contemplar conceitos e discussões mais inclusivas, como destacaram os Estudantes 9 e 13:

As disciplinas PPP4 e PPP6 contribuíram muito para minha compreensão sobre a prática pedagógica inclusiva. No PPP4, aprendi a adaptar conteúdos e estratégias para atender diferentes necessidades. No PPP6, vivenciei a importância do acolhimento e do respeito ao ritmo de cada criança na Educação Infantil (Estudante 9, levantamento direto, 2025).

Em ambas as disciplinas (PPP5 e PPP7) foram incentivados pelas professoras orientadoras a necessidade de olhar individualmente para cada aluno das turmas acompanhadas, identificando suas particularidades e elaborando meios de adaptar ou proporcionar atividades que se adequassem às suas limitações de modo que todos pudessem aprender conjuntamente e se sentir parte da atividade proposta, sem discriminar ou excluir (Estudante 13, levantamento direto, 2025).

O Curso de Pedagogia da UFPE se propõe a “[...] garantir a formação de professores que reconheçam a diversidade cultural e social do aluno, preparando-os para atuar em contextos inclusivos, com ênfase em práticas pedagógicas que promovam a equidade” (UFPE, 2007, p. 15). Consideramos que as discussões sobre diversidade, realizadas ao longo curso, em certa medida contribuem para superar as lacunas existentes entre teoria e prática para responder às demandas sociais relativas à inclusão (Pimenta; Lima 2006). Por outro lado, identificamos um quantitativo significativo de 20 licenciandos (38,46 %) que consideram que as disciplinas de estágio não contribuíram para o desenvolvimento de saberes pedagógicos necessários à promoção da inclusão.

Esse dado nos fez questionar se o desafio para a construção desses saberes residiria no fato que a Educação Inclusiva estaria sendo discutida de modo incipiente durante os Estágios Supervisionados, ou até no curso como um todo. Outra possibilidade seria se essa dificuldade estaria relacionada às vivências do campo de estágio, ou até à combinação entre esses fatores, visto que Coutinho e Araújo (2014) reforçam a importância de alinhar teoria e prática nos estágios para desenvolver as competências docentes que respondam às diferenças.

No que se refere à carga horária teórica das disciplinas de estágio, os licenciandos apontam a falta de orientações sistemáticas sobre adaptações curriculares, tecnologias assistivas, planejamento pedagógico numa abordagem inclusiva e estratégias didáticas específicas para estudantes atípicos das escolas de Educação Básica com os quais lidam no campo de estágio, conforme destacou o Estudante 45:

Na minha percepção, o currículo do curso de Pedagogia da UFPE poderia aprofundar temas como o planejamento pedagógico inclusivo, o uso de tecnologias assistivas, a elaboração de adaptações curriculares e o trabalho colaborativo entre professores e profissionais da área da inclusão. Também considero fundamental discutir com mais profundidade os transtornos do neurodesenvolvimento, como o TEA e o TDAH, além das Altas Habilidades/Superdotação, que ainda recebem pouca atenção na formação inicial. Esses temas são essenciais para preparar o futuro professor a atuar de forma consciente, crítica e efetiva na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. (Estudante 45, levantamento direto, 2025)

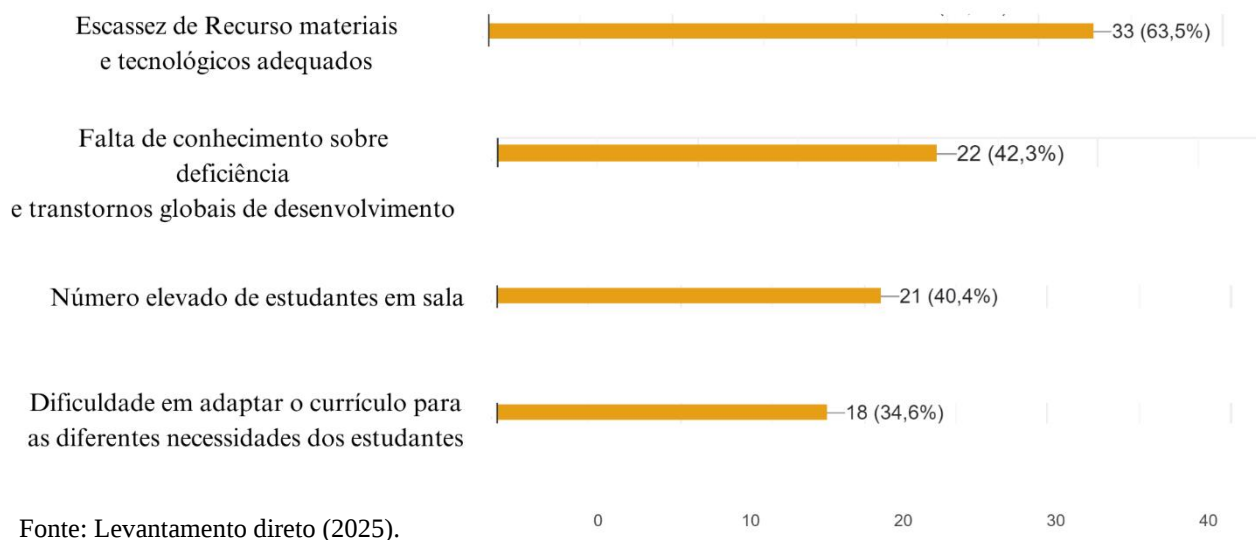
Diante das lacunas identificadas, questionamos os licenciandos sobre quais temas deveriam ser mais explorados e/ou aprofundados no currículo do curso de Pedagogia da UFPE para que a formação estivesse mais alinhada aos desafios do campo profissional.

As respostas apontaram a necessidade de revisão e ampliação curricular no sentido de promover o aprofundamento sobre as especificidades das deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, seguido da orientação para adaptações curriculares no planejamento das PPPs e da ampliação de disciplinas sobre inclusão.

Além disso, os estudantes destacam, ainda, a importância de fortalecer uma formação anticapacitista com ampliação das disciplinas de Libras e de Braille; a formação colaborativa com outros profissionais e o uso de tecnologias assistivas. Esses dados mostram orientações sistemáticas para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas.

Considerando a literatura que norteou essa pesquisa (Nozi; Vitalino, 2012; Coutinho e Araújo, 2013; Tavares, Santos e Freitas, 2016), procuramos identificar que outros desafios dificultavam a construção de saberes pedagógicos para promoção da inclusão pelos licenciandos. Para isso, elencamos no questionário fatores que dificultam a promoção da inclusão no contexto das práticas pedagógicas. Questionamos os licenciandos sobre a presença de tais desafios em suas vivências durante os Estágios Supervisionados. Os participantes puderam assinalar mais de uma opção dentre os fatores relacionados no gráfico 1:

Gráfico 1: Principais desafios para promover práticas pedagógicas inclusivas



Como observado acima, a maior frequência com 33 licenciandos (63,5%) apontaram a escassez de recursos materiais e tecnológicos adequados. Seguido da falta de conhecimento sobre as deficiências e transtornos globais do desenvolvimento para 22 (42,3%). Esses dois pontos aparecem sintetizados na fala do estudante 45, mencionada anteriormente, ao destacar

carência em conhecer diferentes deficiências e ter materiais que auxiliem práticas pedagógicas mais inclusivas.

Os dados indicam que os desafios para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas resultam tanto da fragilidade dos conhecimentos acerca dos tipos de deficiências e especificidades dos estudantes atípicos nos processos de aprendizagem, quanto das experiências práticas vivenciadas pelos licenciandos no espaço escolar. Isso não ocorre apenas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, mas ao longo de toda a formação inicial.

Sabemos que o espaço de prática dos futuros professores lhes apresenta desafios reais. Nesse sentido, consideramos que é preciso reconfigurar o currículo do curso de Pedagogia da UFPE no sentido de ampliar os conhecimentos teóricos e práticos que habilitem os licenciandos a desenvolver estratégias para adaptar o currículo e o planejamento em função das diferentes necessidades dos estudantes atípicos, mesmo em contextos desafiadores de salas de aula lotadas, com poucos recursos, fortalecendo o desenvolvimento de saberes pedagógicos plurais para atender todas as demandas de aprendizagem de todos os estudantes.

5.4 Saberes pedagógicos para a promoção da inclusão, mobilizados durante os Estágios Supervisionados

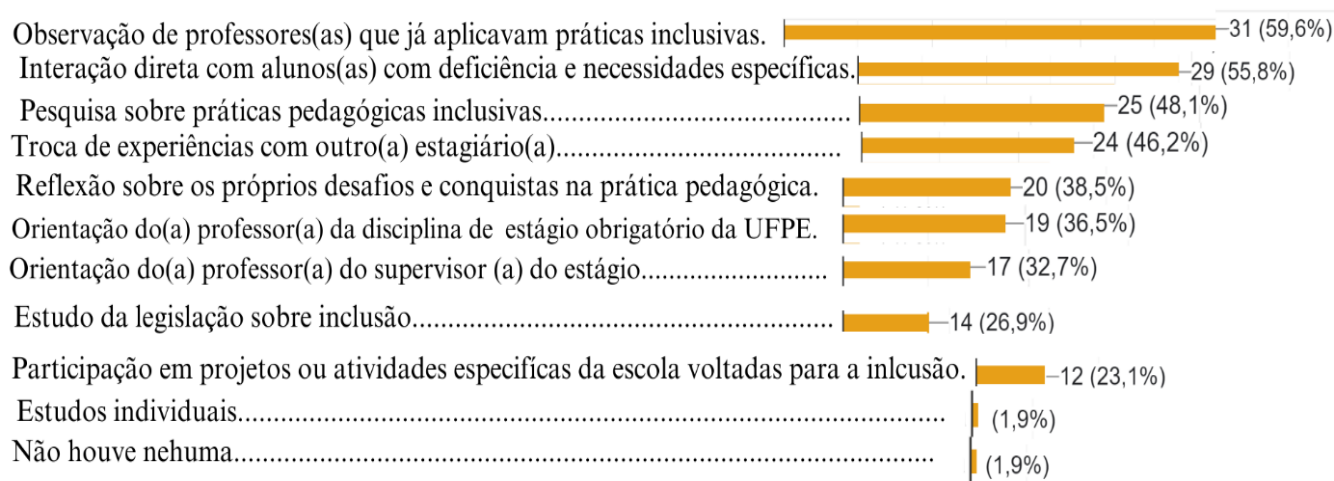
Numa outra direção, buscamos identificar, durante a pesquisa, os fatores que contribuíram para a construção de saberes pedagógicos que promovem a inclusão educacional no contexto dos Estágios Supervisionados. Esses saberes estão relacionados a diversas dimensões dos processos de formação e envolvem: diferentes conhecimentos teóricos e pedagógicos; conhecimentos sobre a legislação e regulação das ações pedagógicas, reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, experiências de vida e conhecimentos e experiências relacionados à Educação Inclusiva, dentre outros (Pimenta, 1999; Tardif, 2002; Coutinho; Araújo, 2014; Nozi; Vitaliano; 2012).

Quando questionados sobre *“Quais aspectos da sua experiência de estágio obrigatório você considera que mais contribuíram para a construção de seus saberes pedagógicos que promovem a inclusão”*, 31 licenciandos (59,62%) mencionaram a Observação de professores na aplicação de práticas inclusivas; 29 (55,8%) destacaram a relevância da Interação direta com os alunos com deficiência; 25 (48,1%) destacaram a contribuição da Pesquisa sobre práticas pedagógicas inclusivas; outros 24 (46,2%) mencionaram a Troca de Experiência com

outros Estagiários e 20 (38,5%) ressaltaram a Reflexão sobre os próprios desafios e conquistas na prática pedagógica.

Esses dados indicam a prevalência das vivências no cotidiano escolar, o compartilhamento de experiências entre pares e a reflexão sobre as práticas pedagógicas são aspectos fundamentais ao processo de desenvolvimento de saberes pedagógicos, conforme indica o gráfico 2.

Gráfico 2: Aspectos da sua experiência nos estágios obrigatórios que contribuem para a construção de saberes inclusivos



Fonte: Levantamento direto (2025).

Ressaltamos, no entanto, que a formação inicial de professores precisa fomentar permanentemente a articulação entre teoria e prática. A supervalorização das experiências práticas durante os Estágios Supervisionados pode levar os licenciados a tomarem determinadas práticas como modelos a serem seguidos. Os professores orientadores do estágio e os estudos sobre os aspectos que estruturam as práticas pedagógicas inclusivas são essenciais no processo de desenvolvimento de saberes, conforme destaca o Estudante 12:

Os conhecimentos teóricos nos deram a base para entender as peculiaridades da disciplina e os conhecimentos práticos foram imprescindíveis na nossa formação como futuros(as) pedagogos(as), pois, estávamos na prática real e o que iremos encontrar na nossa docência (Estudante 12, levantamento direto, 2025).

Nesse sentido, buscamos compreender os conhecimentos teóricos e práticos sobre inclusão apreendidos durante as disciplinas de Estágio Supervisionado. Com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sistematizamos 05 saberes pedagógicos para a promoção da

inclusão construídos pelas autoras e mobilizados pelos licenciandos, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 3: Saberes pedagógicos para a promoção da inclusão construídos e mobilizados durante os Estágios Supervisionados

Saber 1	Construir planejamentos pedagógicos inclusivos.
Saber 2	Mobilizar estratégias metodológicas diversificadas.
Saber 3	Reconhecer a prática pedagógica sob a universalização da aprendizagem.
Saber 4	Desenvolver a consciência sobre a responsabilidade do docente na promoção dos processos inclusivos.
Saber 5	Promover a interdisciplinaridade entre diferentes saberes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Fonte: Elaboração das autoras (2025).

Os 5 saberes pedagógicos para promoção da inclusão foram sistematizados a partir das respostas dos licenciandos sobre a pergunta: *“Descreva situações em que você mobilizou habilidades e conhecimentos para atender às necessidades específicas de estudantes deficientes e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, durante os estágios obrigatórios”*.

Os respondentes demonstram a mobilização de diversos saberes pedagógicos, essenciais para a promoção da inclusão nos espaços escolares. A análise dos depoimentos indicam a mobilização de diferentes conhecimentos para atender às demandas específicas dos alunos, buscando sua inclusão nos contextos coletivos, por meio da adaptação e na diversificação das estratégias de ensino.

Parte significativa dos licenciandos, cerca de 11 estudantes (21,15%), mencionaram o esforço em compreender as particularidades de cada aluno para construir planejamentos pedagógicos inclusivos (**Saber 1**). Os licenciandos foram além do diagnóstico, observando e valorizando os interesses individuais das crianças atípicas para mobilizar estratégias metodológicas diversificadas para promover a inclusão (**Saber 2**).

Outro aspecto importante foi a abertura de espaços de diálogo com as professoras regentes das turmas. Nesses diálogos buscavam compreender como organizavam a rotina de atividades e acolhendo sugestões para o desenvolvimento dos planejamentos elaborados para a realização de regências durante os estágios.

Os relatos apontam, ainda, a preocupação dos licenciandos em Reconhecer a prática pedagógica sob a universalização da aprendizagem (**Saber 3**), no sentido de privilegiar temas que pudessem ser trabalhados com toda a turma encorajando os estudantes atípicos a socializar suas produções e realizar intervenções durante as aulas. Nesse sentido, identificamos 22 estudantes (42,31%) que relataram se sentissem mais seguros e preparados para lidar com os desafios da inclusão após as vivências oportunizadas pelas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Isso se explica na medida em que desenvolveram a consciência sobre a responsabilidade do docente na promoção dos processos inclusivos (**Saber 4**) e promoveram a interdisciplinaridade entre diferentes saberes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (**Saber 5**). Dessa forma, valorizaram a articulação entre os conhecimentos transmitidos pela Universidade e aqueles construídos no campo de atuação profissional.

Por outro lado, 24 licenciandos (46,15%) demonstraram não terem construído saberes sobre inclusão. Isso ocorreu, em parte, por não terem vivenciado situações que demandassem a mobilização desses saberes pedagógicos nos campos de estágio, por estarem nos primeiros períodos das PPPs ou por considerarem insuficiente a estrutura curricular atual.

Um exemplo disso aparece na resposta do Estudante 31: “Os estágios se preocupavam mais com o campo epistemológico das disciplinas do que com as práticas inclusivas. Posso dizer que foi muito insuficiente” (Levantamento direto, 2025). Esse dado reforça a necessidade de revisão curricular de incluir conhecimentos e práticas durante os estágios que fomentem o desenvolvimento de saberes pedagógicos para promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs investigar de que forma os Estágios Supervisionados nas disciplinas de Pesquisa e Práticas Pedagógicas (PPPs) 4, 5, 6, 7 e 8, voltadas à vivência dos Estágios Supervisionados do Curso de Pedagogia da UFPE, contribuem para a construção de saberes pedagógicos que promovam a inclusão educacional. Considerando as análises realizadas, desde as ementas do PPC do curso, às respostas dos questionários, aplicados a 52 licenciandos, observamos aspectos favoráveis à construção desses saberes, mas também identificamos limitações no contexto da formação inicial docente que precisam ser enfrentadas.

Os dados analisados indicam que, embora essas PPPs tenham potencial formativo, ainda não garantem, de forma consistente, a articulação entre teoria e prática capaz de responder às

demandas relacionadas à Educação Inclusiva que se apresentam nos espaços de prática profissional, prioritariamente as escolas de Educação Básica. As ementas dessas disciplinas incorporam conhecimentos e orientações para o trabalho pedagógico com a diversidade numa perspectiva mais ampla, mas não contemplam eixos específicos sobre inclusão educacional.

Desse modo, muitas vezes, os licenciandos dependem apenas de suas experiências pessoais nos campos de estágio para construir os saberes pedagógicos que estruturam as práticas pedagógicas inclusivas, sem ter, muitas vezes, a oportunidade de analisar criticamente essas experiências. Por isso, houve um número expressivo de estudantes que sugeriu repensar a organização geral do curso, indicando a necessidade de uma abordagem mais ampla e contínua sobre o tema da Educação Inclusiva.

Diante das sugestões dos participantes, a pesquisa confirmou as hipóteses iniciais: (1) Há a fragmentação entre as discussões teóricas e os desafios que permeiam as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar; (2) Os saberes pedagógicos voltados à promoção da inclusão não são suficientemente tematizados e mobilizados durante os Estágios Supervisionados; e a terceira hipótese, que considerava a construção de saberes para a promoção da inclusão, demanda a articulação de saberes e experiências vivenciadas ao longo do curso, e não apenas no momento das vivências dos Estágios Obrigatórios, também foi validada.

Outrossim, consideramos que este estudo poderia ser aplicado com estudantes de licenciaturas diversas, para verificar se tem a mesma percepção que os licenciandos de pedagogia, sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência no Estágio Supervisionado. Pois, observou-se que a inclusão não está suficientemente presente ao longo de todo currículo deste curso, evidenciando que os saberes inclusivos não vêm sendo fortalecidos por outras disciplinas, deixando lacunas no currículo vivido.

No entanto, cabe ressaltar o atual processo de Reforma Curricular que o curso passa, sendo, portanto, uma oportunidade de reavaliar o seu percurso formativo nos Estágios Supervisionados.

Esperamos, então, que as mudanças propostas fortaleçam o desenvolvimento de saberes pedagógicos mais plurais, visando à formação de docentes mais comprometidos com o “saber-fazer” e o “saber-ser” inclusivo educacional e que as discussões levantadas, possam contribuir com outras pesquisas que busquem fortalecer os saberes pedagógicos voltados à inclusão educacional e a formação de professores e professoras conscientes da diversidade que permeia

os estudantes da Educação Básica com comprometimento e com garantia do direito de aprendizagem de todos eles.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1692>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

_____. 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). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2015>. Acesso em: 6 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/parcerias/30000-uncategorised/91251-parecer-cp-2024>. Acesso em: 6 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores da educação básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 7 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145721-res-cne-cp-002-2019&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva: componente da formação de educadores. *Benjamin Constant*, n. 38, 2007. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/468>. Acesso em: 3 nov. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Práxis como eixo estruturante da formação de professores/as: uma reflexão freireana. *Formação em Movimento*, v. 5, n. 10, p. 117-137, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/698>. Acesso em: 1 nov. 2024.

COUTINHO, Marta Callou Barros; ARAÚJO, Clarissa Martins. Os saberes docentes e a prática pedagógica inclusiva: um olhar sobre o curso de Pedagogia em instituições de ensino no sertão pernambucano. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CINTEDI, 1., 2014, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/....> Acesso em: 23 mar. 2025.

DE FREITAS, Ana Paula; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Os saberes pedagógicos e a educação de alunos com deficiência: contribuições da teoria histórico-cultural. *Imagens da Educação*, v. 13, n. 2, 2023. Disponível em: <https://....> Acesso em: 23 mar. 2025.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FREITAS, Alexandre Simão de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B. (org.). *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/....> Acesso em: 20 dez. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (org.). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019. p. 177-209. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/....> Acesso em: 23 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/....> Acesso em: 23 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 3, 2. sem. 1996. Disponível em: <http://www.praticadapesquisa.com.br/....> Acesso em: 12 nov. 2024.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-347, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127405012.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Campinas: Cortez, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001026976>. Acesso em: 18 mar. 2025.

POKER, Rosimar Bortolini; MILANEZ, Simone Ghedini Costa. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 1, p. 703-718, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7921>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 10., 2000, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Endipe, 2000. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/....> Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A invenção biográfica: a construção de si no contar-se*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, José Moisés Nunes da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/....> Acesso em: 17 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais: ação para o século XXI. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAN.PDF>. Acesso em: 20 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: <https://www.ufpe.br/....> Acesso em: 20 fev. 2025.