

**PARFOR Equidade UESPI: como o alinhamento sociológico e pedagógico contribui para a formação de professores em serviço**

**PARFOR Equity UESPI: How does sociological and pedagogical alignment contribute to in-service teacher training?**

**PARFOR Equity UESPI: ¿Cómo contribuye la alineación sociológica y pedagógica a la formación docente en servicio?**

Warlen Ranniery Araújo Cruz<sup>1</sup>

Francisca Maria da Cunha de Sousa<sup>2</sup>

Nadja Carolina de Sousa Pinheiro<sup>3</sup>

DOI 10.70678/sala8.v1i10.1493

Artigo científico

Linha de pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores

**RESUMO**

Trabalho que visa discorrer como as questões prévias do desenvolvimento do plano pedagógico facilita a atuação do professor formador em suas práticas, tendo o PARFOR, mais especificamente o voltado para a temática equidade, da UESPI, como exemplo. Além disso, como a prática de simulações é uma metodologia viável na realização de disciplinas que requerem, dos discentes, competências de observação e escrita. O trabalho conta com teóricos como Freire (1996), Weber (2015), Durkheim (2007) e Baktin (2016). E os resultados adquiridos foram positivos, comprovando como o planejamento prévio ajuda e eliminar subjetividades que fogem os resultados como as simulações, se bem aplicadas, desenvolvem as competências dos alunos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento sociológico. Letramento. PARFOR Equidade.

**ABSTRACT**

---

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Piauí, Especialista/Letras Português, warlenrac@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8295-7396>.

<sup>2</sup>Coord. Institucional do PARFOR - UESPI, Doutora em Educação/Pedagogia, franciscacunha@cceca.uespi.brw | <https://orcid.org/0009-0002-3461-9912>.

<sup>3</sup>Coord. Institucional Adjunto do PARFOR Equidade - UESPI, Doutora em Educação Especial/Psicologia, nadjacarolina@ccs.uespi.br | <https://orcid.org/0009-0005-8290-6125>.

This paper aims to discuss how prior consideration of the development of a pedagogical plan facilitates the tutor's performance in their practices, taking the UESPI's PARFOR, specifically the one focused on equity, as an example. Furthermore, it examines how simulations are a viable methodology for teaching courses that require observation and writing skills from students. The work draws on theorists such as Paulo Freire (1996), Marx Weber (2015), Émillie Durkheim (2007), and Mikhail M. Baktin (2016). The results were positive, demonstrating how prior planning helps eliminate subjectivities that detract from the results, as simulations, when well applied, develop student skills.

**Keywords:** Sociological development. Literacy. PARFOR Equidade.

## RESUMEN

Este artículo busca discutir cómo la consideración previa del desarrollo de un plan pedagógico facilita el desempeño del tutor en sus prácticas, tomando como ejemplo el PARFOR de la UESPI, enfocado específicamente en la equidad. Además, examina cómo las simulaciones son una metodología viable para la enseñanza de cursos que requieren habilidades de observación y escritura en los estudiantes. El trabajo se basa en teóricos como Paulo Freire (1996), Marx Weber (2015), Émillie Durkheim (2007) y Mikhail M. Baktin (2016). Los resultados fueron positivos, demostrando cómo la planificación previa ayuda a eliminar subjetividades que perjudican los resultados, ya que las simulaciones, cuando se implementan correctamente, desarrollan las habilidades de los estudiantes.

**Palabras clave:** Desarrollo sociológico. Alfabetización. PARFOR Equidade.

## 1. Introdução

Este trabalho surge como fruto da experiência realizada no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, da Universidade Estadual do Piauí, no período 2025.1. A disciplina ministrada fora Processos Investigativos em Educação Especial II: observação de comportamento, técnicas de entrevista, instrumentos de coleta de dados, no município de Currais - PI, para o curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, com carga horária de 60 horas.

Apesar desse trabalho ser fruto de um relato de experiência, este trabalho considera-se apto a esta categoria por trazer discussões quanto aos processos formativos e sua interdisciplinaridade teórica, além de sua temática eleger a formação continuada de professores como objeto de estudo e investigação, circundando a importância das políticas e a prática curricular como campo de tensão e de intenção. Nisso, traçou-se, como objetivo geral, discutir como a organização interna do PARFOR Equidade da UESPI colabora para o melhor rendimento dos resultados do programa voltado formar professores da rede pública que não possuem formação específica na área em que atua, buscando descrever, como objetivos secundários, como as atividades foram previamente elaboradas; e como as intensões do professor tutor são reelaboradas

para melhor atender as propostas, sendo-as alinhadas para a Instância Federal (que elabora a proposta como uma necessidade nacional), a instância institucional (que busca se enquadrar nas demandas nacionais atuando ao alcance da mesma) e, também, de instância pessoal (em que indivíduos que se coloquem a quem da questão, compreendam e atuem nas pautas levantadas de forma a uniformizar as necessidades federais, institucionais e individuais).

Na resultante das elaborações, empenhou-se, durante as aulas ministradas, elaborar um sistema que interligasse uniformemente os conhecimentos prévios adquiridos nos blocos anteriores com os que ainda estariam por vir, objetivando, como foco maior, através de simulações, fazer com que cada aluno, ao fim da disciplina, compreendesse parte do universo pedagógico e pudesse escolher qual dos campos metodológicos seria seu foco central para com o curso e a carreira pretendida. Além disso, buscou-se garantir, através de práticas de escrita e discussões em sala de aula, apreender as expectativas de cada aluno e tentar aproximar o máximo possível para com a realidade que os cercassem, sem que essa intervenção viesse engessar e enviesar suas perspectivas, mas transpô-las a planos observáveis e práticos em que os alunos pudessem ajustar para com os elementos que viessem surgir em suas futuras práticas docentes.

Esclarecemos que o Parfor Equidade é uma ação especial do PARFOR que visa fomentar a formação inicial de professores para atuar na educação escolar indígena, quilombola, do campo, a educação bilíngue de surdos e a educação especial inclusiva. Gerido pela CAPES em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), o programa busca não só capacitar professores, mas também investir em projetos pedagógicos que aproximem a Educação Superior e a Educação Básica, valorizando saberes tradicionais e garantindo um ensino de qualidade para todos.

À realização dessa proposta pedagógica teve, como base teórica, autores como Freire (1996), Marx Weber (2015), Durkheim (2007) e Baktin (2016). Tendo em vista a variedade teórica utilizada, pontua-se que esta prática teve um desempenho interdisciplinar, ou seja, postulou-se na área de Letras, Sociologia e da Pedagogia, tendo

em vista que, através da área de Letras focalizou-se nas estruturas textuais, assim, explicitando os modelos e quais suas recomendações mais comuns de preenchimento, bem como suas funções sociais; à Sociologia, como os indivíduos e grupos se organizam e ajustam-se de acordo com as situações dispostas; e a Pedagogia para compreender a melhor forma de lidar com as situações, objetivando identificar e compreender o entrelaçamento dos envolvidos (indivíduos, grupos e instituições) e buscar a melhor forma de intervenção de acordo com os objetivos traçados.

Por fim, após as aulas práticas e teóricas ministradas, obteve-se êxito para com as finalidades propostas, assim, os alunos foram contemplados com melhorias nos norteadores discursivos e práticos, ou seja, finalizam a disciplina com um enfoque de pesquisa, que poderia vir a ser o objeto de pesquisa de seus TCCs, bem como com base prático-simulada de como reagir algumas situações, em sala de aula, que viessem envolver aluno e professor; aluno e coordenação escolar; aluno e família; professor e família; professor e instituição de ensino; família e escola, entre outros.

## 2. Fundamentação teórica

Segundo a Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do PARFOR, é previsto que as atividades propostas pelas Instituições de Ensino Superior - IES, ao adotarem e oferecerem o programa, estejam voltadas à capacitação de professores atuantes em escolas de educação básica que não possuam formação acadêmica em licenciatura, assim, contribuindo com melhorias no ensino ofertado na educação básica. O programa, segundo o Artigo 12 da Portaria, prevê três perfis de docentes aptos a formação do programa, sendo-os:

I - primeira Licenciatura - para docentes que não possuam formação específica de nível superior na área em que atuam; II - segunda licenciatura - para docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam; e III - formação pedagógica - para docentes com formação superior de bacharelado na área correspondente à área que lecionam (CAPES, 2021, Capítulo III, Seção II, Art. 12, grifo nosso).

Nesse sentido, o perfil dos alunos do PARFOR alunos nas formações propostas pelo PARFOR, professores que atuam nas escolas e não possuem formação. Esse reconhecimento faz-se importante para se identificar e compreender os moldes

curriculares, pois há público-alvo muito bem definido. Logo, como pode ser notado, diferenciando-se da formação acadêmica regular, em que é voltada às pessoas que irão ingressar como docentes após a conclusão da graduação em licenciatura, o programa destina-se aos docentes em atividade que não possuem formação ou que já possuem uma formação diferente da que atuam ou daqueles que possuem formação em bacharelado, mas que atuam como licenciados.

Nesse contexto, realçamos o perfil dos cursistas do PARFOR Equidade engloba professores da rede pública que precisam de formação, priorizando a inclusão de indígenas, quilombolas, pardos e pretos, pessoas do campo, surdos e alunos do público-alvo da educação especial (Brasil, 2023). A participação nesses cursos visa à formação para atender às demandas da educação básica nesses segmentos específicos, aproximando o ensino superior das necessidades das comunidades escolares.

A Universidade Estadual do Piauí – UESPI é uma das IES ofertantes do programa, ou seja, dentro da universalidade de áreas de conhecimento, a UESPI, através do PARFOR, construiu, com base na necessidade formativa estadual, grades curriculares para cursos de licenciatura que viessem contemplar docentes atuantes sem formação especializada às suas áreas de atuação na Educação Básica, como, por exemplo, Pedagogia, Letras Português, Matemática, Educação Física e Geografia. Esses cursos visam integralizar esses docentes as necessidades educacionais atuais, atualizando-os a essas demandas docentes e ao universo da pesquisa acadêmica.

Reconhecer as propostas do programa é de fundamental importância para este trabalho, pois, como trabalharemos com limitadores teóricos voltados a uma realidade específica, deve-se apresentar esses limites, ou seja, esse trabalho de relato de experiência visa descrever como foi a atuação docente em uma turma do PARFOR/UESPI, 2025.1, no curso de Licenciatura em Educação Inclusiva Especial, para com a disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II: observação de comportamento, técnicas de entrevista, instrumentos de coleta de dados, no município de Currais.

## 2.1. As diversas teorias

Através da Portaria Capes nº 102, de 24 de Abril de 2025 foi atribuído o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - Parfor Equidade. Este tem, como consta no Artigo 2º da portaria em questão, a “finalidade [em] fomentar a formação inicial de professores para a educação escolar indígena, quilombola, do campo, educação bilíngue de surdos e educação especial inclusiva, abrangendo tanto as redes públicas de educação básica quanto às redes comunitárias de formação por alternância” (Brasil, 2025).

A proposta surge, em primeira instância, de forma pública com o lançamento do Edital nº 23/2023, Parfor Equidade SECADE/MEC, no intuito de colaborar com a meta 15.5 do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que dita “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (Brasil, 2014).

Tendo a percepção dessa construção de interesse e objetivo em destaque, é possível perceber a conectividade de intensões, guiadas por propostas associadas às demandas dos documentos oficiais, em que se dirigem proposições de melhorias quanto à Formação Docente e à melhoria dessa formação para com a Educação Básica, ou seja, há-se uma ideia geral que reúne grupos e indivíduos para uma proposta em comum. Esse trabalho coletivo, como visado pela sociologia, pode ser observado de N maneiras, mas, para este trabalho, limitaremos essas visões aos pressupostos do(s) agente(s), como prega Marx Weber, e dos grupos sociais, explorado por Émillie Durkheim.

Na visão do(s) agente(s), tem-se a ação individual e social > o sentido subjetivo > o limite da ação > e a interpretação como percurso para com as atividades que surgem ao(s) agente(s). Weber classifica a ação como “um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno [ao

indivíduo], de omitir ou permitir [como, por exemplo, expor uma opinião ou decidir reprimir uma emoção]) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionam com um sentido subjetivo” (Weber, 2015, p. 03), assim interpretamos que o(s) agente(s) – nós, indivíduos – possui uma reação que o fará agir de acordo com a própria leitura dos elementos da ocasião, seja essa reação de colaboração, oposição ou de ausentar-se ao evento requerente de reação. Além dessa visão de ação, que

simplificaremos como uma ação individual, Weber também classifica a ação 'social', que "significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso" (Weber, 2015, p. 03), ou seja, ao invés do indivíduo ressignificar tudo ao próprio ponto de vista, ele busca essa ressignificação através da interpretação da ação dos outros e, somente após essa ressignificação, esse(s) agente(s) reage em colaboração (total ou parcial), contrariamente ou não participando.

Ter ciência dessa natureza individual do(s) agente(s) serve para múltiplas avaliações quanto às atividades, pois, é através da reação dos envolvidos que se pode determinar se a proposta está alinhada as necessidades dos envolvidos, se essa proposta precisa de ajustes ou se é reprovada por estes. No caso das aulas, tem-se o ideal de que os envolvidos, em suma, por conta dos documentos e normas quanto à proposta, poderão colaborar positivamente a favor do Programa e dos resultados esperados, entretanto, como previsto por Weber (2015), a ação individual pode não ser colaborativa, pois o(s) agente(s) pode(m) criar o próprio sentido da atividade proposta ou podem buscar o sentido coletivo, bem como determinar quais os limites da sua participação quanto ao que está previsto e o que o(s) agente(s) está disposto a fazer.

Se encerrássemos nossa perspectiva somente pelo pressuposto do(s) agente(s), crer-se na instauração de uma deliberação à liberdade, quando, em outros aspectos, há mais elementos que agem sobre nossas ações. Émilie Durkheim, na obra *As regras do método sociológico*, aborda o elemento do fato social. Essa proposta visa observar as relações sociais aquém do indivíduo, ou seja, como elementos sociais se autossustentam e acabam, de alguma forma, realizando coerções aos indivíduos que entram em contato com grupos sociais. Esses elementos podem ser definidos como a própria língua e os dialetos adotados pelos grupos ao qual se diz respeito, bem como pelas vestes, ações e reações pré-determinadas e culturais, poder aquisitivo, classe social de origem, entre outros elementos. Durkheim (2007, p. 9) manifesta que "um sentimento coletivo que irrompe numa assembléia não exprime simplesmente o que havia de comum entre todos os sentimentos individuais. Ele é algo completamente distinto [...]", nisso, o fato social transmite uma funcionalidade além do indivíduo, que se manifesta através da

fluidez positiva ou negativa das ações através dos participantes, em que essa aceitação da ação ou a resistência/oposição da ação é pré-determinada por um grupo/instituição, em que as normas e leis do grupo/instituição em questão é que sinalizará se os indivíduos participantes desse grupo/instituição deverão permitir a continuidade da ação ou se irão buscar coagir a ação que está em julgamento.

Nisso, conseguimos desenhar que dentro do Sistema Educacional, grupos/instituições construíram as normas do PARFOR e do PARFOR Equidade, que, em camadas anteriores a essa construção, tem-se elementos condizentes à escolas, docentes, disciplinas, universidades, formação docente, discentes, e.t.c., e que essas camadas buscam tanto a colaboração dessas partes para com um objetivo em comum, como delimitar o que está condizendo e aceito a esse objetivo, ou criar resistência/oposição/coação ao que não está buscando colaboração. Além disso, do fator social bem definido, tem-se a previsão de que o(s) agente(s), sendo-os coordenadores, docentes e discentes, poderão buscar compreender a proposta a partir do ideal do grupo/instituição proponente ou se irão reconfigurar esse ideal proposto por completo ou parcialmente, assim, decidindo se participarão, buscarão ajustes ou não se envolverão.

Assim, tem-se o afunilamento da proposta, que parte do Sistema Educacional aos grupos sociais e, por fim, aos agentes envolvidos, que, em um esquema direcional, pode ser representado pelo seguimento: Sistema Educacional > Formação de Professores > Atividades que foquem no docente atuante que não possui formação > Disciplinas voltadas à educação inclusiva especial > Pesquisadores e profissionais da área especificada > Docentes que se permitam ser aluno e desejam/atuam com o público alvo proposto.

Com isso em mente, questiona-se como essas informações podem ser pertinentes à prática docente. Nisso, tem-se, para a disciplina em destaque, que visa evocar nos discentes habilidades e conhecimentos sobre observação, entrevista e escrita científica, o objetivo do programa, que é capacitar docentes atuantes na rede pública as políticas de inclusão quanto à educação especial no ensino regular da educação básica. A construção desse foco e o buscar da redução da subjetividade quanto às práticas e o

objetivo alvo vem através dos discursos sobre como o programa prevê as atividades propostas, ou seja, pelos enunciados nos documentos oficiais e nos planejamentos pelos coordenadores institucionais e de curso. Nisso, tem-se que:

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento ~~linguístico~~ são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva - o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substantiva e principal, precisam ser examinados minuciosamente (Bakhtin, 2016, p. 28-29, grifo nosso).

A rasura na palavra 'linguístico', no trecho acima, simboliza a ruptura da prática teórica somente ao campo da linguística, pois, é através da compreensão dos enunciados e da construção do discurso que pensamos a redução da subjetividade, como o próprio texto faz transmitir. Todavia, percebe-se a relação estrutural de diversas entidades em prol de um objetivo em comum, fazendo com que outras entidades colaborem com a proposta, havendo como ponte os enunciados discursivos iniciados pelos documentos dos programas, que delimitam o público alvo das ações e quais figuras estão aptas para atuar em prol da proposta, bem como, da variação subjetiva de intervenções, quais estão alinhadas aos resultados previstos e quais não estão, fazendo com que haja filtros na seletividade dos agentes e coerção quanto aos que fugirem do que foi proposto e previsto.

## 2.2. A prática na sala de aula

"[...] Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém" (Freire, 1996), esse recorte do pensamento de Freire sobre a educação já encabeça parte do que foi discutido até agora, pois é através do fluir acordado entre as partes que se tem a construção de um ambiente positivo de ensino, em que o atender do que foi estabelecido - desde quem propõe até quem desfruta dos resultados previstos, é o que pode sinalizar o êxito da proposta, ou

seja, para que através da implementação do Parfor Equidade haja melhoras na formação docente quanto à educação especial, a UESPI, através do programa, montou uma equipe para atender a proposta e capacitar docentes ativos da rede pública à inclusão de alunos especiais na educação regular; a Capes/UESPI/Parfor Equidade ensinará algo (qualificação docente) a alguém (docentes ativos da rede pública).

Freire (1996) também prega sobre a autonomia do aluno/discente. Essa autonomia, para ele, vem através do senso crítico, competência que advém do desenvolvimento de habilidades através de certa liberdade quanto ao uso das informações que lhes são repassadas, ou seja, formar/capacitar não é mera transferência de informação, mas possibilitar a produção de saber. Nisso, obtêm-se a construção da experiência aplicada em sala de aula, no município de Currais/PI, para a disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II: observação de comportamento, técnicas de entrevista, instrumentos de coleta de dados, ministrada no curso de Licenciatura em Educação Especial ofertada pelo PARFOR/UESPI no período 2025.1, pois houve, pela coordenação institucional e de curso, o repasse da proposta do programa bem como os anseios dos objetivos da disciplina – o que resultou em um enquadramento do que viesse a ser elaborado necessitar estar alinhado ao que o programa previa. Esse trabalho de alinhamento antecedeu-se ao contato com a turma, logo, permitiu que a coordenação institucional e a coordenação de curso avaliassem e alinhassem as propostas do professor tutor tanto ao programa como à turma que já se encontrava no 4º bloco, reduzindo a atuação subjetiva do professor tutor, já que teria que se alinhar à ideia de outros para a formulação da sua ação docente, assim, dando continuidade a algo, ao invés de imaginá-la através de uma construção subjetiva individual, ou seja, criar algo do zero. Esse alinhamento de conteúdos serviu tanto para flexibilizar as experiências e os conteúdos do professor tutor aos discentes do curso, assim, não engessando a prática formativa e permitindo fluidez crítica desde o planejamento das aulas.

Essa delimitação metodológica para o professor tutor é apresentada através do Caderno Pedagógico da disciplina, previamente planejado pela Coordenação Institucional e pela Coordenação de Curso, repassada para o professor tutor construir sua metodologia com base no conteúdo programático. Esse conteúdo programático

serve para delimitar, até certo ponto, quais temas devem ser abordados em sala de aula, assim, servindo como caminho prévio para o professor tutor, o que também já delimita quais ambientes devem ser discutidos, quais competências devem ser trabalhadas, qual o público alvo focado para o desenvolvimentos das habilidades e competências da disciplina, entre outros detalhes, ou seja, dentre as variações possíveis de grupos e linguagem a se abordar, o conteúdo programático já prevê alguns limites de ação.

Para melhor apreciação, abaixo segue o conteúdo programático da disciplina em questão.

Tabela 1 – Conteúdo programático previsto para a disciplina no PARFOR Equidade/UESPI

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
UNIDADE I	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Linguagem para descrição e registro de comportamento.</li> <li>2. Necessidade de observação direta e registro de comportamento.</li> <li>3. Linguagem científica.</li> <li>4. Características de uma linguagem científica.</li> <li>5. Descrição científica e linguagem cotidiana.</li> <li>6. Registro cursivo de comportamentos.</li> <li>7. Alguns cuidados para se fazer observação de comportamento.</li> <li>8. Representação da situação física.</li> </ol>
UNIDADE II	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Definição de eventos comportamentais.</li> <li>10. A importância de se definir comportamentos.</li> <li>11. O estabelecimento de definições comportamentais.</li> <li>12. Recomendações básicas.</li> <li>13. Tipos de definição.</li> <li>14. Orientações práticas para o estabelecimento de definições.</li> </ol>
UNIDADE III	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Tipos de observação comportamental.</li> <li>16. Observação direta, observação livre, observação estruturada.</li> <li>17. Passos de uma avaliação comportamental.</li> <li>18. Entrevista com pais e paciente, avaliação da escola e dos professores, devolutiva e avaliação do paciente.</li> <li>19. Tipos de Avaliação Comportamental. 3.3.1. Avaliação indireta, avaliação direta, descritiva.</li> </ol>

**Fonte:** Caderno Pedagógico Parfor Equidade/UESPI, curso Educação Especial Inclusiva, Disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II: observação de comportamento, técnicas de entrevista, instrumentos de coleta de dados, 2025.

A visão dessas delimitações serve tanto para ajustar o professor tutor ao que se prevê de conteúdo em sala de aula e habilidades a serem desenvolvidos nos discente quanto a encaminhar que o que será repassado aos discentes sirva para todo o curso e para a carreira como docente e/ou pesquisador. Nisso, percebemos um alinhamento dos discursos quanto às temáticas enunciativas, ou seja, cria-se uma espiral temática. A

disciplina também é a segunda etapa de Processos Investigativos, em que a primeira do tronco previa apresentação das competências de escrita científica. Essa continuidade serve para que os alunos, através das observações de comportamento, das técnicas de entrevistas e dos instrumentos de coletas viessem a construir textos acadêmicos alinhados ao tema da educação especial inclusiva que fossem fruto das experiências e observações desses na prática docente.

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) - [e que] não se trata de [apenas] uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários ([considerados] complexos - [são] romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - [pertencentes a áreas como o] ficcional, [o] científico, [o] sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo) (Bakhtin, 2016, p. 15).

Rompendo um pouco com o fluxo até então contínuo, põe-se aqui que esse trecho é a tal ruptura mencionada anteriormente, em que por mais que a ideia teórica de Bakhtin esteja relacionada com a linguística, especificando-se ao campo do discurso e da comunicação, o anseio desse trabalho é de descrever a correlação indivíduo-social das nossas ações e escolhas. A narrativa construída desse estudo vai de encontro com uma ideia de conservar a intensão tanto individual como coletiva das nossas ações, em que não se sustenta somente uma ou que a predominância de uma apaga a outra. Com isso, é possível perceber, nas questões de gêneros textuais, mencionadas acima, que os gêneros complexos são constituídos de diversos encaixes de gêneros primários, ou seja, o complexo é a combinação de vários fragmentos simples, e que essa combinação advém, como dita por Bakhtin no trecho acima, da condição em convívio cultural mais complexo e relativamente muito DESENVOLVIDO e ORGANIZADO.

Além dessa reflexão filosófica quase que paradoxal, também desejamos realizar uma alteração enquanto a nomenclatura utilizada por Bakhtin. Essa alteração pode ser considerada ousada, entretanto, é numa tentativa de didatizar a ruptura mencionada do campo da abstração particular e trazê-la à luz. Nisso, recomenda-se que seja refeita a releitura do recorte do pensamento de Bakhtin em que a terminologia 'gênero discursivo' seja substituída por 'construção de pensamento' e 'enunciado' por 'intensão'.

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre ~~os gêneros discursivos~~ [as construções de pensamento] primários (simples) e secundários (complexos) - [e que] não se trata de [apenas] uma diferença funcional. ~~Os gêneros discursivos~~ [As construções de pensamento] secundários ([considerados] complexos - [são] romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - [pertencentes a áreas como o] ficcional, [o] científico, [o] sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos ~~gêneros~~ [pensamentos] primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses ~~gêneros~~ [pensamentos] primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e ~~os enunciados~~ [as intensões] reais [alheias] ~~alheios~~: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é [uma intensão] ~~um enunciado~~, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser [uma intensão secundária (complexa)] ~~um enunciado secundário (complexo)~~ (Bakhtin, 2016, p. 15, grifo nosso).

De forma simplificada, essas alterações são necessárias para poder haver o paralelo de intensão da instituição federal em propor a proposta, da instituição de ensino superior buscar atender a pauta levantada pelo Estado e da equipe de indivíduos que se dispuseram a realizar o que foi proposto. Nisso, foi visto que existe uma intenção já definida e que todos que se colocarem em prol da proposta devem buscar resolver a pauta previamente definida, que nesse caso é a melhoria da qualidade do ensino regular qualificando os profissionais atuantes. Nessa qualificação, foi definida uma grade curricular a ser executada por uma equipe, com público alvo que são os profissionais atuantes que se disponibilizarem ao aperfeiçoamento profissional. E, por fim, que na grade curricular foi definido um conteúdo programático que seria abordado pela disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II: observação de comportamento,

técnicas de entrevista, instrumentos de coleta de dados seria ministrada no curso de Licenciatura em Educação Especial ofertada pelo PARFOR/UESPI no período 2025.1; sendo que essas delimitações dizem respeito aos cenários de ação.

Com tudo isso, é possível perceber o requisito para a construção de pensamento secundário, como põe Bakhtin (2016), pois há o convívio cultural mais complexo - no ramo educacional em que instituições e grupos de pessoas se reúnem em prol de uma pauta comum; bem como é relativamente muito desenvolvido e organizado - pois há uma estrutura física, intelectual e financeira com hierarquia e categorias em que etapas do trabalho transitam e são distribuídos. E essa cadeia secundária (complexa) também só se forma a partir da unificação de pensamentos primários (simples), em que indivíduos, com suas questões particulares e imediatas, planejam suas motivações e que a combinação dessas motivações vão formando as partes do todo, ou seja, por exemplo, o profissional sem a qualificação devida deseja adquirir tal qualificação para poder melhor atender seus alunos; o professor tutor que anseia pela experiência em sala de aula e vê o programa como uma oportunidade; o coordenador que possui projetos de pesquisa teóricos e deseja por em prática suas teorias afim de verificar e equiparar melhorias quanto aos sistemas; e assim por diante; em que, como também é previsto por Bakhtin (2026), essas intensões primárias acabam por perder seus vínculos imediatos com a realidade de cada indivíduo e reais alheias aos indivíduos alvos originais para constituir uma visão/narrativa geral - que seria os resultados institucionais do programa.

Além disso, a manobra realizada com o texto de Bakhtin não busca anular a intenção do teórico em sua fala, mas ampliar o objeto de pesquisa do mesmo, levando em consideração que o texto é a transcrição do pensamento. Por tanto, nessa finalidade, consideraremos ambos recortes em paralelo, ou seja, tanto as descrições bakhtinianas quanto à elaboração de gêneros textuais quanto às descrições frutos do pensamento bakhtiniano em relação a elaboração do pensamento servirão para descrever a construção metodológica tidas nessa pesquisa.

E, tentando retomar o fluxo até então interrompido, é percebido que para os alunos/discentes desenvolverem seus textos, primeiro, eles precisariam dominar os

gêneros primários, através de pensamentos também primários. Isso implica que além de identificarem e compreenderem elementos dos gêneros textuais/construções de pensamentos discursivos, descritivos e informativos, esses mesmos discentes necessitariam compreender o que são circunstâncias imediatas e mais básicas, assim, percebendo o que são eventualidades isoladas de eventualidades do cotidiano. E somente após todo esse esclarecimento, esses estariam aptos a tentarem desenvolver gêneros textuais/construções de pensamentos secundários, assim, desenvolvendo textos, como artigos científicos, sobre as experiências, anseios ou interpretações desses, de forma crítica, sobre as realidades que os cercam.

Todavia, conclui-se que para uma melhor prática em sala de aula, os desdobramentos dos planejamentos devem seguir uma fórmula, um tanto flexível, com objetivos bem definidos, em que os resultados esperados devem não somente prever práticas isoladas, mas o encaixe dessas práticas no planejamento geral. Nisso, tanto os documentos promotores da ação quanto às equipes formadas devem estar alinhados em prol da execução das pautas levantadas em relação à proposta central. Por tanto, tem-se que o êxito previsto na aplicabilidade da disciplina em questão se deu não somente pela prática docente de tutoria, mas porquê essa prática foi alinhada com as propostas de forma anterior a sua execução, afim de suprir necessidades previstas pela grade curricular e o plano de curso, em que o papel do tutor foi apenas de aplicar, da melhor forma possível, os conteúdos e conhecer as necessidades da turma.

### 3. Metodologia

O presente trabalho pautou-se na pesquisa bibliográfica, pois esta constitui de procedimentos metodológicos fundamentais à formação do referencial teórico e para o enquadramento do problema de pesquisa. Como definem Marconi e Lakatos, “Pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos” (Marconi; Lakatos, 2017, p.56). Por tanto, obteve-se, a partir de materiais já publicados, subsídio teórico para apoiar, confirmar e expandir as discussões levantadas, além do desejo de que a elaboração dessa pesquisa sirva como

fonte para pesquisas futuras.

A operacionalização de uma pesquisa bibliográfica exige fases sistematizadas: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação e localização das fontes, fichamento, análise, interpretação e redação (Marconi; Lakatos, 2017, p.56). Nisso, fora realizada, junto às próprias elaborações prévias de tutorial, a documentação de parte das atividades, assim, facilitando as necessidades para a construção da fundamentação teórica quanto à construção textual que seguirá no próximo tópico, sobre análise e discussões dos resultados.

No que tange à colocação dos estudos bibliográficos no desenho maior da pesquisa, Gil destaca a função da revisão da literatura para esclarecer e delimitar o problema, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas: “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p.28). A revisão bibliográfica, portanto, não é mero inventário; é etapa central que auxilia a formulação de hipóteses, a escolha de métodos e a articulação teórica que sustentará a análise dos dados.

#### 4. Análise e discussões dos dados

O presente trabalho vem como fruto do relato de experiência da atividade de tutoria da disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II: observação de comportamento, técnicas de entrevista, instrumentos de coleta de dados, ministrada para o curso de Educação Especial Inclusiva do PARFOR Equidade UESPI, no período 2025.1, do município de Currais/PI. Essa disciplina foi pensada para compor a grade curricular do curso em questão, sendo que o curso tem o objetivo de capacitar profissionais da rede pública, que atuam como professores na educação básica, ao qual não possuem formação específica quanto as suas atividades docentes. Essa intencionalidade pode ser observada no ementário da disciplina:

#### Quadro 1 – Ementário da disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II do PARFOR Equidade/UESPI

##### 2. EMENTÁRIO

Disciplina voltada a observação e compreensão do comportamento, bem como da utilização de estratégias, ferramentas e recursos para a atividade de se observar. Esta disciplina, atribuída nos fundamentos da psicologia comportamental, em loco com a educação, mais especificamente a educação especial inclusiva, busca encaminhar os discentes à prática de observação e do desenvolvimento da escrita científica, possibilitando que estes discentes compreendam o desenvolvimento dessas práticas, resultando no desencadear da produção textual acadêmica com alguma maestria.

**Fonte:** Caderno Pedagógico Parfor Equidade/UESPI, curso Educação Especial Inclusiva, Disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II: observação de comportamento, técnicas de entrevista, instrumentos de coleta de dados, 2025.

É possível notar que o ementário delimita as abordagens que devem ser tomadas ao decorrer da disciplina. Dessas abordagens, tem-se a observação e a compreensão do comportamento dos alunos, ou seja, os discentes precisarão de subsídios teóricos que os façam desenvolver melhorias de suas habilidades de identificação específica dessas características. Para esse requisito, serão apresentadas estratégias, ferramentas e recursos que facilitem as práticas de observação, identificação e registro. Além disso, o foco está atrelado à psicologia comportamental. Isso implica que o que será observado já está pré-determinado, assim, os discentes terão um objeto de estudo já definido, que é o comportamento dos alunos em sala de aula, buscando características que serão atípicas do comportamento infantil; sendo que as informações das características tidas como atípicas estão nas demais disciplinas repassadas ao decorrer do curso.

Tendo isso em vista, descreve-se os objetivos da disciplina como:

Tabela 2 – Objetivos da disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II

#### 4. OBJETIVOS

##### Objetivo Geral:

- Promover espaços-tempos de formação aos cursistas, privilegiando a produção do conhecimento a partir de processos investigativos que os levem a desenvolver técnicas de observação, descrição, definição, bem como formas de registros e de avaliação do comportamento voltadas ao Ensino Especial Inclusivo.

**Objetivos Específicos**

- Conhecer técnicas adequadas de coleta e análise de dados e sua aplicabilidade no contexto educacional especial inclusiva;
- Reconhecer a entrevista como técnica qualitativa de apreensão da percepção e da vivência pessoal das situações educacionais especial inclusiva;
- Oportunizar, aos cursistas, ampliação do conhecimento prático sobre processos investigativos, considerando atividades de observação comportamental voltados a educação especial inclusiva;
- Desenvolver habilidades de observação, registro e avaliação do comportamento a partir da coleta de dados em prol da educação especial inclusiva;
- Conhecer as técnicas de registro de dados e análises sobre as mesmas; e
- Desenvolver e aplicar processos investigativos que permitam dimensionar as formas de intervenções pedagógicas diferenciadas.

**Fonte:** Caderno Pedagógico Parfor Equidade/UESPI, curso Educação Especial Inclusiva, Disciplina Processos Investigativos em Ed. Especial II: observação de comportamento, técnicas de entrevista, instrumentos de coleta de dados, 2025.

Com os objetivos traçados, tendo em vista todo o meio e os motivos do desenvolvimento das atividades, teve-se, com certa facilidade, a maneira que esses objetivos seriam atingidos, dos quais foram por simulações e discussões. As simulações foram diversas, em que foi pontuado, a todo o tempo, a que tipos de cenários seriam traçados, tendo em vista a sala de aula e o comportamento dos alunos. Dessa diretriz, observou-se que cada aluno haveria de ter, por interesse próprio, alguma característica atípica que fosse de maior interesse, logo, dava-se espaço para que estes traçassem suas dúvidas e possíveis soluções, assim, enriquecendo as simulações e, com isso, dando aos demais alunos subsídios para também lidarem com as situações que lhe fugissem ao imaginário. Por exemplo, a todo instante reforçava-se que o ambiente a qual os discentes deveriam levar em conta era a escola, em que dessa escola haveriam alunos diversos, e dessa diversidade, um ou outro haveria alguma característica atípica. Dessa característica atípica, definida pelas discentes, questionava-se quais seriam as medidas tomadas por eles para lidar, da melhor forma. Nisso, adicionava-se, às simulações, elementos que considerassem as medidas mencionadas ora como bem sucedidas, ora mal sucedidas. Essa estratégia se dava por dois motivos, o primeiro era para que os discentes pudessem armazenar variedades de cenários em seu repertório mental, assim, fazendo-os entender o que seriam circunstâncias isoladas de circunstâncias cotidianas, como, por exemplo, no exercício de simulação de bullying com aluna com baixa visão, em que fora questionado, em primeiro momento, como esses discentes iriam

buscar aplicar uma solução a essa situação, tendo em vista trabalhar as duas situações, uma em que a primeira intervenção fosse bem sucedida e a segunda não. Logo após, foi acrescentado que fora percebido que a criança que aplicava o bullying com a criança com baixa visão era uma criança que apresentasse o quadro de carência em seu comportamento, então, a partir dali, quais seriam as novas estratégias para lidar com a situação, tendo em vista, também, as duas vertentes de resultante, como sucesso e insucesso. Após essa segunda intervenção, isolou-se a de insucesso e foi pedido uma terceira intervenção, sendo esta uma intervenção maior, em que se envolveria reunião com os pais da criança carente ou reunião isolada com a equipe pedagógica ou direção da escola ou, por fim, aula temática com a turma inteira.

Apesar da estratégia de simulação parecer repetitiva, esta também fora complementada sempre com alguma outra atividade. Essas atividades acrescentavam graus de dificuldades e sempre mais atividades, como, em primeiro momento, pedia-se para somente imaginar os cenários diversos. Posteriormente, quais variáveis esses cenários poderiam apresentar, e, dessas variáveis, quais soluções poderiam ser aplicadas. Feito essa parte, pedia-se para que os alunos criassem fichamento das simulações, em que estes escrevessem os detalhes de cada simulação. Com os fichamentos das simulações, pediu-se que esses viessem a considerar os demais colegas de turma como público alvo de entrevistas sobre possuírem ou não conhecimentos quanto aos problemas por eles catalogados nos fichamentos. Dos resultados das entrevistas, esses viessem a desenvolver os resultados de acordo com as respostas adquiridas. E, por fim, com todos esses materiais, sendo os cenários montados, os detalhes observados, entrevistas montadas levando em consideração os temas e problemas que esses tinham interesse em resolver, as respostas adquiridas, sendo essas positivas, negativas ou em desencontro com o que eles supunham obter, realizar um relatório final de tudo o que haviam apreendido até ali.

Essa metodologia, apoiada nas simulações, serviu tanto para os discentes perceberem que existia um universo de circunstâncias, dos quais haveriam momentos em que eles poderiam ora resolver e ora não resolver, além de que além do problema, haveriam N envolvidos, sejam esses de forma direta ou indireta. Como fruto das

simulações, estes puderam exercitar as capacidades neurais de forma escalonar, em que primeiro os discentes expunham o imaginário isolado deles, depois, com os acréscimos de dificuldades elaborados em sala, esses ampliavam esse imaginário, para então começar a perceber que por mais que algumas características atípicas fossem diferentes, haveriam estratégias que poderiam ser reutilizadas e haveriam estratégias que seriam de uso único e específico, assim, compreendendo a universalidade temática – pois haveriam diversos agentes envolvidos, como o aluno, a turma, demais professores, equipe pedagógica, diretoria, pais e responsáveis, conselho tutelas, etc. Ao compreenderem a universalidade temática, esses adquiriam perspectivas mais avançadas e complexas, e, a partir desses insights, pedia-se, também de forma gradual, que os alunos iniciassem os registros de detalhes das simulações, em que primeiro eles deveriam escrever quais temas e problemas eles tinham em mente e interesse. Desses temas e problemas, quais soluções eles propunham as situações. Das resultantes dos problemas, quais medidas tomariam se houvesse êxito ou não. Desses resultados, o que era passível de registro no relato ou não. E quais conclusões estes adquiriam das atividades, assim, de forma teórica e prática, abordando todos os conteúdos da disciplina e fixando, em seus arcabouços mentais, possibilidades diversas quanto à possibilidades de ocorrência.

##### 5. Considerações finais

Considera-se exitoso o trabalho realizado, tendo em vista que a prática só fora possível, da forma como fora realizada, por conta do trabalho prévio e dos ajustes desse às demandas do próprio programa e das finalidades do mesmo. Também se concluiu que as simulações são ótimos recursos para esse tipo de prática quando relacionada à elaboração de textos finais, pois esta requisitará a aplicabilidade dos conhecimentos prévios dos alunos, além de que se podem trabalhar variáveis desses conhecimentos, ampliando, assim, as competências teóricas e práticas dos mesmos.

##### Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. 1º Ed. São Paulo:

Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Link de acesso: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16/05/2025.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 102, de 24 de Abril de 2025**. Link de acesso: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17925#anchor>. Acesso em: 16/05/2025.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 220, de 21 de Dezembro de 2021**. Link de acesso: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=7666#anchor>. Acesso em: 16/05/2025.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad.: Paulo Neves. 3º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 8.ª ed., 2017.

WEBER, Marx. **Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 1. Trad. de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4º Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

Submitted on: 15/12/2025

Accepted on: 12/02/2026

Published on: 27/03/2026