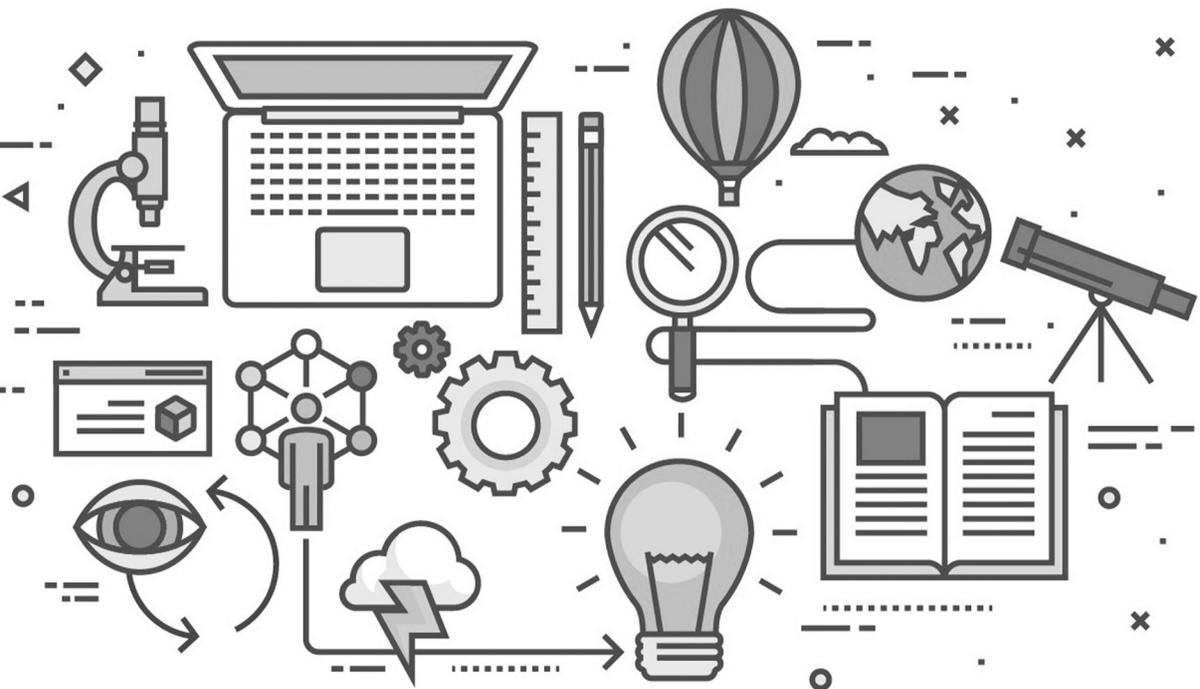


**Elói Martins Senhoras
(Organizador)**

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

2

Atena
Editora
Ano 2021



**Elói Martins Senhoras
(Organizador)**

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana 2

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof^a Dr^a Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^a Dr^a Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará

Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe

Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná

Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz

Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa

Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da
sociabilidade humana

2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 2 / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-724-6

DOI 10.22533/at.ed.246211601

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Sociabilidade humana. 4. Diversidade. 5. Inclusão. 6. Gestão. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

O presente livro, “Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana: Agendas Temáticas”, apresenta uma diversidade de leituras que valorizam a realidade empírica a partir de instigantes abordagens alicerçadas em distintos recortes teóricos e metodológicos, fundamentando-se em uma plural compreensão sobre o campo educacional *lato sensu*.

Estruturado em vinte e nove capítulos que mapeiam temáticas que exploram as fronteiras do conhecimento educacional, esta obra é fruto de um trabalho coletivo constituído pela reflexão de 53 pesquisadores oriundos nacionalmente das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, bem como internacionalmente do Chile, Espanha e Portugal.

As análises destes capítulos foram organizadas neste livro tomando como elemento de aglutinação cinco eixos temáticos, os quais são identificados, respectivamente, por abordagens empíricas sobre: a) política educacional, b) gestão escolar, c) educação, diversidade e inclusão, d) educação especial, e, e) educação de jovens e adultos.

Com base nestes eixos temáticos, a presente obra coaduna diferentes prismas do complexo caleidoscópio educacional, caracterizando-se por um olhar que estimula a pluralidade teórica e metodológica, ao apresentar distintos estudos que visam em sentidos contraditórios, tanto, delimitar a fronteira disciplinar, quanto, ampliar a dinâmica fronteira multidisciplinar.

A construção epistemológica apresentada neste trabalho coletivo busca romper consensos, findando demonstrar a riqueza existente no anarquismo teórico e metodológico das Ciências da Educação em resposta à complexa realidade empírica, razão pela qual convidamos você leitor(a) a nos acompanhar à luz do ecletismo registrado nos estimulantes estudos empíricos deste livro.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

AGENDAS TEMÁTICAS

CAPÍTULO 1..... 1

ESCOLA SEM PARTIDO: INTENSIFICANDO A FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DA CONSCIÊNCIA

Matheus Eduardo Rodrigues Martins

DOI 10.22533/at.ed.2462116011

CAPÍTULO 2..... 16

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PEC 55: DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Welline Dayane Reis Ribeiro

Antonio Paulino de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.2462116012

CAPÍTULO 3..... 24

INCOERÊNCIAS DA BNCC

Eduardo Ribeiro Mueller

Attico Inácio Chassot

DOI 10.22533/at.ed.2462116013

CAPÍTULO 4..... 40

A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO NO ARAGUAIA MATOGROSSENSE

Odorico Ferreira Cardoso Neto

DOI 10.22533/at.ed.2462116014

CAPÍTULO 5..... 57

A UTOPIA E A CONTRADIÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Silvana Camargo de Castro

Eduani de Cássia Souza Teodoro

Thaís Oliveira Lima

DOI 10.22533/at.ed.2462116015

CAPÍTULO 6..... 67

APLICAÇÃO DO CURSO FIC EM AGRICULTURA FAMILIAR NA COMUNIDADE DAVINOPOLIS, ARAGUATINS - TO

Cleudiane Chaves da Silva

Kelly Cristina Figueiredo Guimarães

Késia Chaves da Silva

Mônica Santos Lopes Almeida

Thiago de Loiola Araújo e Silva

Waléria da Silva Nascimento Gomes

DOI 10.22533/at.ed.2462116016

CAPÍTULO 7	74
QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E GESTÃO: QUE FATORES IMPLICAM?	
Bruna de Oliveira Santos	
Fernanda Ferreira dos Santos	
Rosângela da Silva Fernandes Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.2462116017	
CAPÍTULO 8	85
RECONHECENDO AS MELHORES PRÁTICAS DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA EM EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR MADRID	
Ingrid del Valle García Carreño	
DOI 10.22533/at.ed.2462116018	
CAPÍTULO 9	99
RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DO ESTADO DA ARTE	
Luisienne Silva de Oliveira	
Maria Núbia Barbosa Bonfim	
DOI 10.22533/at.ed.2462116019	
CAPÍTULO 10	108
AS RELAÇÕES DO PROFESSOR COM O ALUNO EM PESQUISAS BRASILEIRAS (2008-2012): UM ABISSAL DE VIOLÊNCIAS	
Adriele Gonçalves da Silva	
Marilda da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.24621160110	
CAPÍTULO 11	122
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR SOB A DEMOCRACIA UTÓPICA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI	
Tulane Silva de Souza Pedrosa	
DOI 10.22533/at.ed.24621160111	
CAPÍTULO 12	136
CIDADANIA: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL	
Antonio Pedro Ferreira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.24621160112	
CAPÍTULO 13	147
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS	
Dilson Henrique Ramos Evangelista	
Cristiane Johann Evangelista	
DOI 10.22533/at.ed.2462116013	
CAPÍTULO 14	156
A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE E	

INCLUSÃO	
Sara Bernardes	
DOI 10.22533/at.ed.24621160114	
CAPÍTULO 15	168
PROJETO CLIQUE DA DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA - ES	
Sônia Maria Dias	
Ivani Coelho Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.24621160115	
CAPÍTULO 16	174
LA INTERVENÇÃO DE MAUS TRATOS EM PESSOAS IDOSAS. PROMOÇÃO DO BOM TRATAMENTO AO IDOSO	
Rocío Cruz-Díaz	
DOI 10.22533/at.ed.24621160116	
CAPÍTULO 17	187
INCIDENTES CRÍTICOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FUTUROS PROFESORES. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN DESAFÍO	
Myriam Díaz Yáñez	
Jorge Alarcón Leiva	
DOI 10.22533/at.ed.24621160117	
CAPÍTULO 18	207
APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE REAÇÕES QUÍMICAS	
Leticia Maria Leda	
DOI 10.22533/at.ed.24621160118	
CAPÍTULO 19	216
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA ESCOLA PROFISSIONAL: PERSPETIVA DOS PROFESSORES	
Patrícia Joana Calixto	
José Brites Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.24621160119	
CAPÍTULO 20	228
ANÁLISE SOBRE OS ENTRAVES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Cristiane Carminati Maricato	
DOI 10.22533/at.ed.24621160120	
CAPÍTULO 21	230
AS PERCEPÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE OS ASPECTOS QUE INFLUENCIAM A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO BÁSICO	
Camila Gasparin	
Lísia Regina Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.24621160121	

CAPÍTULO 22.....	237
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM PERSPECTIVA ENTRE AMBIENTES DE ENSINO: O BILINGUISMO NAS SALAS DE RECURSO E EM SALAS DE INCLUSÃO	
Éverton Bernardes Wenceslau Pâmela Cristina Pereira Gonzaga	
DOI 10.22533/at.ed.24621160122	
CAPÍTULO 23.....	246
FAMÍLIA: PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DE VIDA PRÁTICA PARA ADOLESCENTE SURDOCEGA	
Rita de Cássia Silveira Cambuzzi Maria da Piedade Resende da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.24621160123	
CAPÍTULO 24.....	255
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL E ORIENTAÇÃO EM INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	
Jéssica Araújo Carvalho Jassonia Lima Vasconcelos Paccini	
DOI 10.22533/at.ed.24621160124	
CAPÍTULO 25.....	265
PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO VISUAL PARA O ENSINO DA CLASSE GRAMATICAL ARTIGO PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2	
Telma Cedraz dos Santos Gláucio de Castro Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.24621160125	
CAPÍTULO 26.....	279
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO IFSP DE CUBATÃO	
Gisele da Silva Pereira Wanda Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.24621160126	
CAPÍTULO 27.....	286
TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM COMBATE A EVASÃO	
Silvana Azevedo Bastos	
DOI 10.22533/at.ed.24621160127	
CAPÍTULO 28.....	295
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: ÊNFASE NAS APRENDIZAGENS PELOS EDUCANDOS	
Helena Silva de Oliveira Maria Betanea Platzer	
DOI 10.22533/at.ed.24621160128	

CAPÍTULO 29.....	307
ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DO LAZER JUNTO A GRUPOS MARGINALIZADOS E DESQUALIFICADOS SOCIALMENTE	
Matheus Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.24621160129	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	315
ÍNDICE REMISSIVO.....	316

INCIDENTES CRÍTICOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FUTUROS PROFESORES. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN DESAFÍO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão : 30/09/2020

Myriam Díaz Yáñez

Doctora en Ciencias de la Educación con especialidad en Sistemas de Formación por la Universidad Técnica de Lisboa. Portugal Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3067-6306>

Jorge Alarcón Leiva

Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile Académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

RESUMEN: El estudio tiene como propósito analizar los principales incidentes críticos experimentados en la práctica profesional por estudiantes de la carrera de pedagogía básica de una Universidad regional en Chile, en el ámbito de inclusión educativa. Se trata de un estudio descriptivo exploratorio de casos de 51 estudiantes del IX semestre de formación profesional para la docencia. Para la recolección de información se utilizaron grupos focales, a partir de los cuales se definieron categorías de análisis, a saber: tipologías de incidentes críticos, causas y formas de enfrentarlos. Los resultados dan cuenta que, mayoritariamente, los/as futuros/as profesores/as se ven enfrentados a incidentes

críticos negativos que desestabilizan su práctica profesional. Asimismo, los resultados muestran que los/as futuros/as profesores/as no cuentan con los recursos internos y externos necesarios que permitan atender la diversidad de alumnos y alumnas y situaciones que les desafían en su práctica profesional.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Inclusión educativa. Incidentes críticos.

CRITICAL INCIDENT AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS LEARNING. INCLUSIVE EDUCATION: A CHALLENGE

ABSTRACT: The purpose of the study is to analyze the main critical incidents experienced in professional practice by students of the basic pedagogy degree at a regional university in Chile, in the field of educational inclusion. It is part of a research project of the Linkage Line between Research and Undergraduate Teaching, financed by the University in which both the experience and the research were carried out. It is an exploratory descriptive study of cases of 51 students of the IX semester of professional training for teaching. For the recollection of information, focus groups were used, from which categories of analysis were defined, namely: typologies of critical incidents, causes and ways of dealing with them. The results show that, for the most part, future teachers are faced with negative critical incidents that destabilize their professional practice. Likewise, the results show that future teachers do not have the necessary internal and external resources to attend to the diversity of students and situations that challenge them in their professional practice.

KEYWORDS: Teachers learning. Inclusive education. Critical incident.

1 | INTRODUCCIÓN

La formación inicial de profesores en Chile ha impuesto un enorme desafío para las instituciones formadoras. La Ley N° 20.129 del año 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, modificada en algunos de sus aspectos por la Ley N° 20.903 de 2016, que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, establece la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, para dar cumplimiento a los estándares de calidad. A este respecto, el artículo n° 27 ter. de la Ley N° 20.903 estatuye que “[p]ara efectos de otorgar la acreditación de las carreras de pedagogía, la Comisión Nacional de Acreditación deberá establecer criterios y orientaciones relativos, a lo menos, a: i. Procesos formativos, los que deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación [...]”.

En el actual contexto de formación profesional de docentes, tal como lo prescribe el inciso i. del referido artículo n° 27 ter. de la Ley N° 20.903, las escuelas de pedagogía establecen itinerarios formativos para sus estudiantes, que se elaboran a partir de un perfil de egreso. El perfil de egreso en cuestión, establece una finalidad formativa que busca desarrollar competencias que den cuenta de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permitan desempeñar adecuadamente el rol profesional a los/as futuros/as docentes.

Por otra parte, en los estándares para egresados de carreras de pedagogía se subraya la necesidad de comprender “que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas” (Ministerio Educación de Chile, 2011:37). Asimismo, y por la misma razón, se afirma que el profesional en formación debe conocer estrategias que favorezcan la inclusión e integración de los estudiantes, mediante la selección de recursos pedagógicos apropiados para estimular el desarrollo de sus fortalezas y sus respectivas autonomías. En este sentido, el desafío de la inclusión educativa adquiere especial relevancia, ya que sitúa al profesional en formación en una situación de desempeño que le obliga a movilizar sus recursos, tanto internos como externos, a fin de alcanzar una mayor comprensión sobre la inclusión y a la aplicación de estrategias metodológicas que permitan diseñar e implementar acciones concretas y pertinentes en el aula.

En particular, la Escuela de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule, ubicada en la ciudad de Talca, Chile, señala en el Decreto N°37 /2002 en que se aprueba el Plan y Programa de Estudios y el Decreto N° 31/2008 que aprueba los ajustes curriculares del programa, que los y las estudiantes tendrán la posibilidad de realizar su formación como docentes, partiendo de la realidad de las escuelas

y comunidades concretas y volviendo a las mismas, para experimentar nuevas formas de reflexionar y actuar sobre ellas. Así el currículum se desarrollará mediante un proceso de producción de conocimiento, que comienza por la comprensión de la realidad, continúa con la interpretación de los datos conocidos y la intervención en el contexto real, concluyendo con la obtención de nuevos conocimientos a través de un proceso sostenido de evaluación. Por lo tanto, la formación del profesor de Educación General Básica se concibe como un proceso de conocimiento guiado dialécticamente por la investigación y la acción, en que se realizará una exploración sistemática y relevante de la realidad contextualizada de su escuela y comunidad, creando conocimiento desde la práctica y a su vez, utilizándolos para orientar y retroalimentar la acción (Kemmis, et alt., 2014).

En el marco de estas referencias, la evidencia acerca de incidentes críticos experimentados por los y las estudiantes en sus procesos de práctica profesional, en relación específica con el desafío de la atención a la diversidad y el objetivo de la inclusión educativa, constituye un insumo relevante que eventualmente puede permitir la introducción de mejoras sustantivas en el proceso de formación de los egresados.

El propósito de referir el estudio a la diversidad e inclusión, como parte de la experiencia formativa de egresados de la carrera de Educación General Básica, viene refrendado en Chile por una serie de iniciativas legales que han transformado a la diversidad y a la inclusión en cuestiones centrales de la agenda escolar. En efecto, en un lapso que no supera los diez años, la atención a la diversidad y la inclusión educativa se han posicionado en el centro del discurso educativo (Armijo, 2018; Opza, s/f), tanto en el ámbito de la educación especial, como en el sistema educativo en su conjunto (MINEDUC, 2009a; CHILE, MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE, 2009b; CHILE, MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE, 2015a; CHILE, MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE, 2015b).

En el trabajo, se entiende como “incidentes críticos” a “determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales” (MONEREO, 2010, p. 159). El propio Monereo ofrece una documentada síntesis respecto de los incidentes críticos, a los que caracteriza como:

Suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (MONEREO Y OTROS, 2009, pp. 237-256).

Se trata, termina diciendo, de un suceso que “pone en crisis la forma de «ser»

profesor, abriendo una fisura en sus representaciones y favoreciendo una oportunidad para el cambio” (MONEREO, 2010, p. 159; NAIL KRÖYER, 2013).

2 I REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 La formación de profesores y la práctica profesional

La formación de profesores para el siglo XXI, se ve enfrentada a un contexto muy diferente al que antaño la caracterizó, un marco en el que la centralidad radicaba en la enseñanza más que en el aprendizaje, constituyéndose el profesor en un eje central del proceso, cuyas metodologías de enseñanza se basaban en modelos de clase frontal, con escasa participación del estudiante. Actualmente, y en sentido opuesto, la innovación curricular que ha asumido una gran cantidad de instituciones de educación superior, ha transitado desde un modelo centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje. A este respecto, se señala:

Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un desempeño profesional ético, socialmente responsable. La formación profesional tradicional, basada en contenidos y el credencialismo, pareciera no ser capaz de responder efectivamente a esta demanda (CINDA, 2008, p.16).

La formación profesional parece hacerse eco de lo señalado por Vigotsky (1985) en orden a que el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura, vale decir, el resultado de la incardinación social de la persona en su medio, puesto que, en efecto, en el aprendizaje socialmente mediado, los logros se co-construyen con la ayuda de herramientas culturales y del contexto en la cual ocurre la actividad de aprendizaje. Desde esta perspectiva, McKernan (2007) subraya que la actividad, pero la “actividad-reflexiva”, tal como es concebida en la perspectiva de la investigación-acción, pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje.

Por su parte, Biggs y Tang (2011) indican que el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que se aprende, cambian las concepciones de los fenómenos y se ve el contexto de forma diferente. La adquisición de información no conlleva ese cambio, pero la forma de estructurar la información por parte del profesor y de pensar en ella, sí lo hace. Así pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información. Con este fin y con el propósito de desarrollar competencias en los/as futuros/as profesores/as, las escuelas formadoras han implementado la práctica profesional en sus itinerarios formativos como un elemento articulador de dicha formación (PERRENOUD, 2007).

Por lo tanto, la práctica profesional como instancia curricular central, constituye un momento fundamental para evidenciar el desarrollo de las competencias necesarias para

el desempeño del profesional en formación. La práctica es, desde este punto de vista, un espacio curricular sin el cual la formación parece carente de pertinencia y relevancia; en el mismo sentido, si la práctica no cumple adecuadamente su función, la formación evidencia un defecto difícil de soslayar.

2.2 Inclusión educativa

El concepto de “inclusión” durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el chileno, se ha visibilizado en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales. Esta representación del concepto de inclusión regula no sólo las prácticas educacionales, tales como la enseñanza, metodología, currículum, entre otras, sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades (INFANTE, 2010; APABLAZA SANTIS, 2015).

La Declaración Mundial de la Educación para todos (UNESCO, 1990), con el fin de buscar la universalización de la educación, reconoció la necesidad de suprimir la desigualdad educativa, particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión, que incluye a niños vulnerables, trabajadores y de la calle; población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos, como siendo aquellos que requerían especial consideración para la prestación de servicios educativos por parte de los estados nacionales, en la medida en que estos tienen responsabilidades de protección sobre tales grupos.

Actualmente, en el sistema educativo no se ha comprendido la inclusión como “educación para todos”, con igualdad de derechos, que integre y no segregue, ya que no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de estudiantes; muy por el contrario, es el sistema educativo de un país, el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (GRAHAM y SLEE, 2008).

Sin embargo, en la organización escolar se desarrollan condiciones organizativas que constituyen verdaderas barreras para la inclusión. Las barreras, según Echeita y Ainscow (2004; 2011) son aquellas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Según González Gil y otros (2019), las barreras para lograr una adecuada inclusión en el contexto escolar son la tendencia a homogeneizar y fragmentar el currículum; la estructura para la coordinación y trabajo docente infrautilizada y tendencia al individualismo; normas de agrupamiento de alumnos que promueven la exclusión; condiciones organizativas que generan un clima poco propicio para los alumnos; escasa conexión y trabajo con las familias, así como también las dinámicas de liderazgo en el aula.

En palabras de Blanco (2006) en los últimos años se ha dado más énfasis a la integración centrada en transformar la educación especial para apoyar los procesos de integración, que en cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean

capaces de atender la diversidad de alumnos. Por ello, incorporar la inclusión como eje central del proceso formativo requiere importantes cambios de los sistemas educativos y de la sociedad. Este proceso de cambio, según la UNESCO (2008) suele enfrentarse a varios desafíos, entre los que se encuentran, por lo general: actitudes y opiniones discriminatorias; falta de comprensión; falta de las competencias necesarias; recursos limitados y una organización inadecuada (AZORÍN Y OTROS, 2019).

Por tales razones, se hace necesario transformar la cultura, la organización y por sobre todo las prácticas educativas de los/as futuros/as profesores/as en la sala de clases, dada la diferencia que genera la disposición de los docentes para la gestión de los resultados escolares, en comparación con otras variables (KARRERA XUARROS, GARMENDIA LARRAÑAGA, ARGUÑANO MADRAZO, 2019). Para atender así a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones.

En este contexto, en palabras de Besalú y Vila (2007), los itinerarios heterogéneos y flexibles de aprendizaje exhiben su máximo potencial cuando se coordinan con los apoyos, por parte de los profesores, atendiendo a las características y necesidades específicas de los estudiantes. Estos apoyos permiten que cada estudiante construya su propia trayectoria de aprendizaje, siendo el profesor el encargado de guiar este proceso para potenciar nuevas zonas de desarrollo en los/as estudiante.

En este sentido, se hace necesario que las instituciones formadoras de profesores identifiquen las problemáticas con que los/as futuros/as profesores/as se ven enfrentados en su práctica, para ajustar sus programas formativos y atender estas necesidades. Por otra parte, a los/as futuros/as profesores/as, se les debe proveer de instancias para reflexionar sobre los incidentes críticos con lo que se ven enfrentados, de tal forma de estar preparados para asumir estos desafíos, que día a día van en aumento debido a la diversidad en el contexto aula.

2.3 Incidentes críticos

En el contexto de su práctica profesional, los/as futuros/as profesores/as se ven enfrentados permanentemente a situaciones imprevistas de carácter positivo o negativo que impactan en su quehacer en el aula y que ponen a prueba su capacidad de intervención pedagógica. El uso de la técnica de Incidentes Críticos de Flanagan (1954, 1978) tiene el potencial de ser efectivo en el mejoramiento de la enseñanza, porque identifica algunas acciones clave asociadas a la efectividad o ineffectividad de la actuación del profesional en formación.

Asimismo, se resalta el impacto que lo incidentes críticos tienen en los procesos de quienes los vivencian, en la medida que “[t]hese incidents may be events, activities or role behaviours, which affect the outcomes of the system or process and are memorable to

those involved in the system” (SCHLUTER, SEATON Y CHABOYER, 2008, p. 108). Dado su carácter “predictivo”, los incidentes críticos constituyen una técnica útil para abordar “problemas prácticos” (SCHLUTER, SEATON Y CHABOYER, 2008, p. 108), lo cual concuerda metodológicamente con el propósito del trabajo realizado mediante el estudio que ahora se presenta.

Asimismo, los incidentes críticos surgen en la práctica y de esa forma los profesores observan una situación e interpretan su significado (MONEREO, C. Y OTROS, 2009; CONTRERAS, C., MONEREO, C. y BADIA, A., 2010). El desarrollo del conocimiento en y para la enseñanza se produce cuando la reflexión implica el desafío y la crítica del profesional en formación respecto de su quehacer, lo que a su vez puede conducir a cambios en su práctica (BILBAO, G. y MONEREO, C., 2011). Así, los incidentes críticos pueden desempeñar un papel importante, ya que a partir de ellos se produce reflexión sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje del profesional en formación (HARRISON & LEE, 2011).

3 I METODOLOGÍA

El objetivo de la presente investigación consiste en “Analizar los principales incidentes críticos en la práctica de los estudiantes de la carrera de pedagogía básica en el ámbito de inclusión educativa”. El estudio se desarrolló a partir del paradigma interpretativo, puesto que concierne a una orientación de trabajo que busca la reconstrucción de los significados de la experiencia para los propios actores. Asimismo, se llevó a cabo desde una metodología cualitativa, ya que proporciona una descripción amplia de los fenómenos estudiados y “permite reflexionar constante y críticamente sobre la realidad, asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace” (BERNAL, 2006, p. 62). La investigación es de carácter exploratorio descriptivo, bajo la modalidad de estudio de caso, ya que permite abordar una situación o problema particular poco conocido, que resulta relevante en sí mismo Vasilachis (2009), por lo cual se examinan las diversas experiencias de estudiantes en el contexto de la práctica profesional.

La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de grupos focales, una técnica basada en diálogos que “es una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información” (HAMUI-SUTTON Y VARELA, 2013, p.56). El grupo focal es “[...] un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, puesto que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo, finalmente, facilita el intercambio de opiniones y activa a los participantes a comentar y opinar, aun en

aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios (HAMUI-SUTTON Y VARELA, 2013, p.56).

Respecto del contexto de realización de la investigación, esta se inserta en el Taller Pedagógico del IX semestre, cuyo propósito reside en articular las actividades curriculares correspondientes al semestre, las que se interrelacionan a la luz de temáticas globalizadores que conciernen al desarrollo de competencias del rol profesional docente. En el proyecto formativo de la escuela de Educación Básica, en efecto, se establece que el Taller Pedagógico puede, al interior de una asignatura del semestre respectivo, abordar una temática de interés, de forma que los y las estudiantes, conjuntamente con los académicos del nivel, analicen en profundidad y eventualmente con visiones distintas, un desafío formativo central para el periodo lectivo. En este contexto, para el caso considerado, se aborda la inclusión educativa.

Los participantes del estudio, en consecuencia, son todos los y las estudiantes de Pedagogía Básica que se encuentran cursando el IX semestre de su formación profesional en la asignatura de Taller Pedagógico, que se vincula con el proceso de práctica profesional. Se utilizó la estrategia de muestreo completo de Gerhardt, Flick (2007) que contempló 51 estudiantes.

Con el propósito de conocer las opiniones de los/as futuros/as profesores/as sobre los incidentes críticos con que se enfrentan en su práctica profesional, se desarrolló un grupo focal, con 5 preguntas abiertas, con el propósito de describir las opiniones de los participantes respecto a las situaciones que dificultaron su actividad en la práctica en materias de inclusión educativa (ANGELIDES, 2001). El grupo focal, se orientó a preguntas de estimulación de la memoria, a saber: ¿a qué situaciones críticas se han enfrentado en la práctica en materias de inclusión?, ¿por qué razones consideran esta situación como “crítica”?, ¿cómo actuaron ante esta situación crítica? Se formó 5 grupos de 10 integrantes aproximadamente, cuyas entrevistas fueron realizadas en el lapso de una semana, a razón de una entrevista diaria. Se utilizó una grabadora. Los registros de la información obtenida fueron transcritos íntegramente, es decir, respetando literalmente lo manifestado por los participantes.

El procedimiento de análisis se realizó mediante la exploración del material, inventario de temas y aglutinación en categorías. El propósito fue descubrir conceptos y relaciones entre los datos recopilados, para organizarlos mediante una propuesta explicativa y teórica, derivada de la información recogida. Con el propósito de cautelar la validez y fiabilidad del análisis se utilizó el criterio de auditoría propuesto por Flick (2007). Se entregó el material analizado a un experto para la revisión de los procedimientos realizados.

4 | RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 Tipologías de los incidentes críticos

El análisis realizado permite determinar tipologías de incidentes críticos, considerados como “Situaciones positivas o negativas que facilitaron o dificultaron el desempeño del profesional en formación durante su clase práctica”. En este sentido, las características de un incidente crítico reflejan típicamente una situación de estrés ante la cual, quien la enfrenta, debe desplegar diversos recursos internos y externos para abordarlos de manera profesionalmente competente.

Ante la pregunta “¿A qué situaciones críticas se han enfrentado en la práctica en materias de inclusión?, y luego de haber realizado el análisis de las respuestas surgen las siguientes categorías, a saber: *Alumnos/as con dificultades de aprendizaje*; *Alumnos/as sometidos/as a bullying*; *Atención a alumnos/as inmigrantes*.

Los resultados de estas categorías se presentan en la Tabla N° 1.

Categoría	Descripción	Subcategorías
<i>Alumnos/as con dificultades de aprendizaje</i>	Es una dificultad sustancialmente mayor para aprender (...) o una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos del tipo que usualmente se proporcionan a los/as alumnos/as de la misma edad en escuelas del área (BERMEOSOLO, 2015, p.176).	Necesidades educativas transitorias.
		Necesidades educativas permanentes.
<i>Alumnos/as sometidos/as a Bullying</i>	Es un fenómeno a través del cual niños/as o adolescentes son sistemáticamente expuestos a un conjunto de actos agresivos, que sobrevienen sin motivos aparentes, efectuados por uno o más agresores (MATA Y MARTINS, 2017, p.2).	Agresiones verbales
		Agresiones físicas
<i>Atención a alumnos/as migrantes</i>	La población de niños/as y jóvenes inmigrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta (...). El currículo escolar debe contemplar las diferencias culturales, de lengua y de identidad de los sujetos (OEA, 2011, p.23).	Falta de recursos internos
		Falta de recursos externos

Tabla 1- Categorías de incidentes críticos

Fuente: Elaboración propia a partir de los grupos focales

4.1.1 *Alumnos/as con dificultades de aprendizaje*

La primera categoría que emerge de este análisis es la que se identifica con *Alumnos/*

as con dificultades de aprendizaje que, siguiendo a Bermesolo (2015) se caracteriza como “dificultad sustancialmente mayor para aprender” en comparación con estudiantes de la “misma edad”; asimismo, como aquella situación que “impide o dificulta el uso de los medios educativo” de la clase que se pone a disposición de estudiantes “de la misma edad en escuela del área”. En consecuencia, se trata de una dificultad relacionada con el aprendizaje o con los medios necesarios para alcanzar el aprendizaje, el cual no se logra en el mismo nivel que estudiantes de la misma edad que asisten a escuelas semejantes.

En relación con esta categoría y a partir de las respuestas de los/as futuros/as profesores/as, se desprenden dos subcategorías: *necesidades educativas transitorias* y *necesidades educativas permanentes*.

En cuanto a estas categorías, la legislación chilena define a las *necesidades educativas transitorias* como:

Dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar [...] que demandan al sistema educacional [...] la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios por un determinado período de su escolarización, para asegurar el aprendizaje (CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015a, p.16).

En este contexto, los/as futuros/as profesores/as manifestaron encontrar en su práctica profesional algunos estudiantes que no poseían los conocimientos ni habilidades con lo que debería contar un estudiante de ese nivel educativo:

Una niña ingresó a primero básico sin los conocimientos básicos de un estudiante de su edad; por ejemplo, no sabe cómo tomar el lápiz, no mantiene un diálogo fluido, no sabe escribir su nombre, y no interactúa con sus demás compañeros, es una niña retraída (G2).

Asimismo, los/as futuros/as profesores/as se refieren a sus estudiantes realizando comparaciones en cuanto a su nivel de desarrollo en el aprendizaje, con el resto de los compañeros de ese curso: “una estudiante que presentaba dificultades en la lectura y se encontraba más atrasada que el resto de sus compañeros” (G1).

Por otra parte, los/as futuros/as profesores/as relacionaban estos incidentes críticos con el clima de aula:

Cuando en un tercero básico me tocó la práctica con un estudiante que presentaba dificultades tanto en el aprendizaje, como en relacionarse con sus pares, presentaba una personalidad conflictiva. Estas actitudes se presentan continuamente, dificultando la realización de las clases y creando un ambiente problemático (G5)

Las *necesidades educativas permanentes*, por otra parte, se definen como:

[...] barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y

Por lo general, este tipo de necesidades educativas se asocia a discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple. Los/as futuros/as profesores/as se refieren a los hechos relacionados con esta subcategoría de la siguiente forma:

En una práctica tuve una alumna de segundo año básico con Síndrome de Down que presentaba problemas para comunicarse conmigo y con el resto de sus compañeros. [Un segundo estudiante en práctica profesional, dice haber tenido] un estudiante de primero básico con Síndrome de Asperger que no seguía el ritmo de la clase, no realizaba las actividades y necesitaba atención personalizada (G3). [Un tercer futuro profesor, dice tener] un alumno con autismo [...] distraído y [que] en escasas ocasiones se relaciona conmigo y sus compañeros. Yo no sé cómo hacer para que él haga las actividades que llevo preparadas (G1).

4.1.2 *Alumnos/as sometidos a bullying*

Esta categoría, se considera caracterizada por:

La provocación y o victimización de un alumno en razón de su exposición a acciones negativas de parte de una o más personas. Es un fenómeno a través del cual un niño o un adolescente son sistemáticamente expuestos a un conjunto de actos agresivos, que sobrevienen sin motivos aparentes, efectuados por uno o más agresores (MATA Y MARTINS, 2017p.2).

A este respecto, Cerezo (2008) añade, que es una forma de maltrato a un compañero más débil. Este maltrato afecta la integridad psicológica y física del estudiante. A partir de las respuestas de los/as futuros/as profesores/as, emergen dos subcategorías asociadas a la categoría *Alumnos/as sometido/as a bullying: agresiones verbales y agresiones físicas*.

Respecto de las *agresiones verbales*, los/as futuros/as profesores/as mencionan situaciones de provocación y acoso permanente de algunos estudiantes, en contra de sus compañeros. Entre algunas de ellas, las siguientes:

Siempre molestaban al compañero, le decían que era tonto (G4). La situación es crítica debido a que es un acoso continuado hacia un estudiante que presenta un trastorno y en vez de incluirlo los estudiantes lo molestan reiteradamente (G4). En todas mis clases se burlaban de él diciéndole “pollito”, porque como era chiquitito, la mamá le hizo un cojín que tenía bordado un pollito. Los compañeros le quitaban el cojín y lo lanzaban por la sala, gritando, pollito (G1).

Asimismo, se aprecia que es muy recurrente el uso de apodos, definidos como: “nombre que suele darse a una persona, tomado de sus defectos corporales o de alguna otra circunstancia” (DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2021). En relación con el uso de sobrenombres o apodos, un futuro profesor reporta que respecto de

“[...] un niño de tercero básico, siempre se burlaban de él y le decían sobrenombres, porque tenía una mancha roja en la cara (G2).

La subcategoría *agresiones físicas*, se evidencia en el maltrato hacia los compañeros más débiles, especialmente mediante golpes de pies y puños:

Lo insultaba reiteradamente en la clase. Lo agredía físicamente. Un día en la sala comenzaron a golpearse y yo intervine y casi me pegan a mí (G3). Un día estaba preparando el material para entregárselo a los alumnos y veo como una niña tenía tomada del pelo a su compañera, porque había dicho que su mamá era pesada. Ellas siempre peleaban (*sic*) (G1).

4.1.3 Atención a alumnos/as inmigrantes

La tercera categoría, que surge de este análisis es *Atención a alumnos/as inmigrantes* descrita en relación con que:

La población de niños y jóvenes migrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta [...] como el idioma, la integración cultural, el desarraigo con el país de origen, la separación de las familias y su reencuentro, la interrupción en los estudios y el reconocimiento de los certificados educativos. El currículo escolar debe contemplar las diferencias culturales, de lengua y de identidad de los sujetos (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS, 2011, p. 23).

En relación a esta categoría, las respuestas de los/as futuros/as profesores/as se centran en la falta de recursos, para atender la diversidad cultural en el aula, a saber: “No tenemos las herramientas necesarias para realizar planificaciones que incluyan adecuaciones curriculares para alumnos extranjeros” (G5). Asimismo, existe un cuestionamiento sobre su desempeño profesional en el aula, puesto que consideran que como estudiantes en práctica les “falta tener una mirada abierta hacia la diversidad cultural” (G2). De igual manera, reportan no tener “conocimiento específico del contexto y realidad cultural de los niños migrantes” (G4).

A este respecto, en consecuencia, los/as estudiantes en práctica que se desempeñarán pronto como docentes del sistema educativo señalan que carecen de los recursos necesarios para desplegar prácticas y estrategias adecuadas a los requerimientos de sus alumnos/as, sobre cuya base puede inferirse una apreciación negativa acerca de su formación. En efecto, la ausencia de herramientas puede atribuirse a la falta de apoyos formativos para la disposición de los recursos requeridos por las competencias que se deben desplegar en contextos de diversidad del alumnado.

4.1.4 Causas e implicaciones de los incidentes críticos

A partir del análisis realizado, es posible determinar las razones que esgrime el profesional en formación y que explican el origen y las implicaciones que los incidentes

críticos generaron en su intervención pedagógica durante el periodo de su formación práctica.

Frente a la pregunta: ¿Por qué consideran esa situación como crítica? Emergen las siguientes categorías: *falta de oportunidades para el aprendizaje del/la alumno/a* y *falta de recursos internos y externos del profesional en formación*.

En cuanto a las razones que explican los incidentes críticos derivadas del/la alumno/a aparece fuertemente la *falta de oportunidades para el aprendizaje*, ya que responsabilizan al sistema educativo de no permitir el desarrollo y la promoción de todos los/as alumnos/as, pues argumentan que sólo asisten por algunas horas a su práctica, lo que no les permite tener un mayor impacto en el proceso formativo de sus alumnos/as.

Considero esta situación como crítica porque no es posible que una alumna sólo por tener una condición neurobiológica no tenga la posibilidad de aprender junto con sus otros compañeros, más aún, que ni siquiera tenga la oportunidad de una adaptación del estilo de enseñanza propuesto por la docente donde se realizó mi práctica (G4).

Este argumento es refrendado mediante la siguiente opinión “creo que esta es una situación crítica porque no se está tratando el tema con la seriedad que debiese. Sino más bien, los planes de acción llevados a cabo por el establecimiento, perjudican y segregan aún más al estudiante” (G1). Vale decir, la estimación de los estudiantes en práctica subraya que las condiciones de su propio desempeño, así como las limitaciones debidas al funcionamiento de los establecimientos escolares, son las principales causas que derivan en la desigualdad en el acceso a experiencias de aprendizaje suficientes para los/as alumnos/as. Esta desigualdad, según el parecer de los/as futuros/as profesores/as, es determinante de las diferencias que se presentan en los/las alumnos/as en cuanto a disponer de una experiencia de aprendizaje adecuada a sus requerimientos.

En cuanto a las razones que explican los incidentes críticos derivados del profesional en formación, las categorías que surgen son la *falta de recursos internos* y en menor grado la *falta de recursos externos*.

Los “recursos internos”, según Tardif (2008) corresponden a la base de conocimientos, actitudes y comportamientos aprendidos e integrados en la memoria del profesional en formación (saberes). Estos recursos se ven reflejados en la forma de enfrentar los incidentes críticos, tal como lo expresan los/as futuros/as profesores/as: “Porque no tengo el conocimiento para enseñarles a estos estudiantes con problemas de aprendizaje” (G2). “No sé qué más hacer” (G1). “Porque cuando se pegan, mando a llamar a la inspectora, a ver si se calman” (*sic*). “Como son de otro país, no sé nada de ellos ni de su cultura” (G4). De manera general, y haciendo una evaluación de esta clase de situaciones, un estudiante en práctica señala:

Considero a esta situación crítica ya que primero, no pueden existir este tipo de problemas en nuestras aulas, por un tema valórico. Ningún estudiante

debiese faltar el respeto a otro, ya que interfiere en el desarrollo mismo de la clase, en el clima de aula y genera distracción en los estudiantes y sobre todo tensión en mí [es decir, en el futuro profesor, en cuanto responsable de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje]. También interfiere sobre los potenciales aprendizajes de los alumnos. (G3).

Los “recursos externos”, según el propio Tatif (2008), por otra parte, se relacionan con lo que ofrece el medio como apoyo para actuar en la práctica profesional, esto es, materiales, tecnología, laboratorios, entre otros. A este respecto los/as futuros/as profesores/as señalan carencias de recursos para desarrollar su práctica: “Faltan materiales en las escuelas para que los estudiantes trabajen con elementos propios de su cultura” (G1). Otro estudiante, en el mismo sentido, indica que “Sería bueno tener videos de su país de origen, así en la clase los otros niños podrían conocer otro país” (G3).

4.1.5 Formas de enfrentar los incidentes críticos

Este análisis se refiere a la manera como el estudiante en práctica enfrentó los incidentes críticos. A partir de la pregunta, ¿Cómo actúa ante esta situación crítica? y luego del examen de las respuestas, emergen las siguientes categorías *empatía, buen trato y vocación*.

La empatía para Colombini (2015; WARREN, 2017) es la capacidad de reconocer al otro como un universo distinto de uno mismo. Uno que es totalmente original: la comprensión de las experiencias emocionales y cognitivas de hecho, no significa percibir las experiencias de los otros de igual forma que los nuestros. En este contexto los/as futuros/as profesores/as demuestran comprensión hacia los problemas de sus estudiantes, tal como se manifiesta en sus respuestas.

Hay que actuar de esta forma dándole más atención, ya que son niños que no les gusta sociabilizar [...] así puedo hacerles su estadía más grata dentro del aula de clases, ya que es muy importante que encuentren en el profesor una persona para conversar y a la vez ir incluyéndolo dentro de lo posible al grupo curso (*sic*) (G4).

Asimismo, los los /as estudiantes en práctica profesional resaltan la importancia de apoyar a los/as alumnos/as:

Porque creemos es importante actuar de acuerdo a lo que el niño necesita, buscar la mejor forma de solucionar el problema, enfrentar cada situación como corresponde (G5). Actúo así porque hay alumnos que necesitan ayuda. Me da tristeza no ayudar a alguien que necesita por eso siempre quiero acercarme (G1).

Por otra parte, los/as futuros/as profesores/as resaltan el hecho de no repetir acciones de violencia que ellos vivenciaron en su etapa escolar. “Estoy en desacuerdo con todo tipo de violencia y con mayor razón si se trata de niños, yo viví situaciones así cuando era niña y el trauma suele acompañar hasta que uno es grande” (G2).

La segunda categoría que emerge de este análisis es el *buen trato*. Para la Agencia de Calidad del Ministerio de Educación (2017; SILVA, 2018), el “buen trato” responde a la necesidad de cuidado, protección, educación y respeto de niños y niñas, en su condición de sujetos de derechos y de personas valiosas. Tal como lo expresan los/as futuros/as profesores/as: “[...] para que todos mis estudiantes se sientan queridos, pero sobre todo valorados [...] ellos se darán cuenta que la docente desea su bienestar y también su aprendizaje” (G4). En base a esta misma idea, los/as futuros/as profesores/as demuestran un gran sentido de protección hacia sus alumnos/as: “Yo los cuido y protejo, porque sus compañeros siempre los molestan y no me gusta eso” (G3).

La tercera categoría es la *vocación*. Para Larrosa (2010; FERRA y LÓPEZ, 2018) es la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza, dedicación especial y de servicio hacia los demás. Así lo manifiestan los/as futuros/as profesores/as, en cuanto a las forma de enfrentar los incidentes críticos, pues lo relacionan con el compromiso que asumen con el aprendizaje de sus estudiantes.

Actúo así porque es lo único que tenemos a nuestro alcance como estudiantes de pedagogía, tratamos de intervenir con las herramientas que se nos entregan durante nuestro proceso de formación, más que nada es parte de nuestra vocación la que nos da la motivación de intervenir y comprometernos con los alumnos (G1).

Habría que señalar, como no sea más que una constatación, digna sin embargo de un análisis independiente, el hecho que los/as futuros/as profesores/as indiquen que su respuesta ante los incidentes esté basada en un fuerte componente emocional. Puede conjeturarse que ello sea así a consecuencia de la índole propia de los incidentes críticos, los que afectan o desestabilizan primariamente la condición profesional de los docentes en este caso. Con todo, cabría preguntar por qué los recursos cognitivos no están presentes en la clase de respuesta que los/as futuros/as profesores/as reportan como repuesta ante las situaciones que han debido enfrentar durante su práctica profesional.

5 I CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten concluir que los/as futuros/as profesores/as en la etapa de práctica profesional, se ven enfrentados a una serie de incidentes crítico negativos, que muchas veces les desestabiliza en cuanto a sus conocimientos y competencias, asimismo les genera una sensación de inseguridad, ya que no cuentan con los recursos para enfrentar la diversidad de estudiantes y situaciones que se presentan en el aula. Es por ello que se hace necesaria que la formación de los/as futuros/as profesionales, sea con un fuerte componente centrado en la inclusión.

La práctica profesional es una instancia en que el/la futuro/a profesor/a toma

contacto directo con el ambiente escolar, en una situación muy similar a la que tendrá que enfrentar en su contexto laboral. La investigación pone de manifiesto que los/as futuros/as profesores/as manifiestan cierta frustración, al no contar con las herramientas y la formación necesaria que les permitan una atención adecuada a los/as alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales, y que redunde en la incapacidad de realizar adecuaciones a las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas.

Otro incidente crítico que arroja esta investigación en la práctica del futuro profesor, es la falta de herramientas para atender estudiantes que son sometidos a *bullying* por sus propios compañeros.

Es particularmente llamativo en los reportes de los/as estudiantes en práctica profesional, el que su evaluación respecto de las formas de enfrentar los incidentes críticos exprese sobre todo respuestas de orden emocional. Por contraste, pocos de los reportes indican que parte de la razón se vincule con más y mejores capacidades cognitivas para hacer frente a las situaciones.

Un aspecto que adquiere especial relevancia, dice relación con la atención a estudiantes migrantes extranjeros, cuyo número ha ido en aumento a partir de la última década en Chile, como lo reportan diversos estudios destinados al respecto, así como diversas iniciativas de política.

Sin embargo, y pese a que es un fenómeno social de antigua data, la escuela formadora de profesores de este estudio, aún no ha instalado la temática en su currículum de formación. Esta necesidad se evidencia claramente mediante las palabras de un futuro profesor que señala: “Cada año que hemos estado en práctica en colegios, nos hemos enfrentado a temas de inclusión [...] desde que iniciamos la práctica en todos los cursos hemos tenido al menos un alumno con necesidades educativas especiales y estudiantes de otros países” (G2). Sin embargo, habría que agregar, no ha habido una respuesta formativa a esta experiencia y, en consecuencia, los/As estudiantes en práctica profesional siguen reportando limitaciones para hacer frente a estos incidentes.

Por lo tanto, el desafío es atender desde las escuelas formadoras de profesores la complejidad de la tarea docente, para ello se necesita una formación más acorde a las necesidades de los/as futuros/as profesores/as, situadas en contexto escolar diverso y con una fuerte vinculación con las comunidades educativas, que permitan atender la inclusión como parte fundamental en el proceso de práctica y en el desarrollo de las herramientas profesionales para ejercer en el futuro sus desempeños docentes con las competencias requeridas.

REFERENCIAS

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2017). Construyendo Juntos: Claves para la Convivencia Escolar. Santiago: Autor.

ANGELIDES, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *Qualitative Studies in Education*, v.14, n 3, 2001, 429–442.

APABLAZA SANTIS, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° Especial: 253-266.

ARMIJO-CABRERA, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*.

AZORÍN, C. M^a. y OTROS (2019). A Tool for Teacher Reflection on the Response to Diversity in Schools. *Revista Profesorado*. Vol. 23 Núm. 1 (2019): Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9142/7677>

BERMEOSOLO, J. *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. México: Alfaomega. 2015.

BERNAL, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.

BESALÚ, X; VILA, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

BIGGS, J. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press. McGraw-Hill.

BILBAO, G. y MONEREO, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado desde: <http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>

BLANCO, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), 1-15. 2006.

CEREZO, F. Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 48 (206), 353-358. 2008

CHILE. MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE (2016). Ley N° 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

CHILE. MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE (2015a). Decreto N° 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015b). Ley Núm. 20.845 de 29-05-2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

CHILE. MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009a). Decreto 170/2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009b). Ley Núm. 20.370, Establece Ley General de Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvx5>

CINDA (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Santiago.

COLOMBINI, S. (2015). Empathy as an educational tool. *Education Sciences y Society*; 2015, Vol. 6 Issue 1, p137-153.

CONTRERAS, C., MONEREO, C. y BADIA, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331. 49-80.2004.

ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, nº 12 (2011), págs. 26-46.

FERRA, MIGEL PÉREZ y LÓPEZ, ROCÍO QUIJANO. Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio siglo XXI*; Murcia Tomo 36, Nº 2 (2018): 331-352. DOI: <https://doi.org/10.6018Zj/333091>

FLANAGAN, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327- 358.

FLANAGAN, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33(2), 138–147. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.2.138>

FLICK, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ GIL, F.; MARTÍN PASTOR, E.; POY CASTRO, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Revista Profesorado*. Vol. 23 Núm. 1 (2019): Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71921>

GRAHAM, L. J. Y SLEE, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2), 277-293. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>

HAMUI-SUTTON, A.; VARELA-RUIZ, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), pp. 55-60.

HARRISON, J. K. & LEE, R. (2011) Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37:2, 199-217 DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.558285>

INFANTE, M. Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297.2010.

KARRERA XUARROS, I.; GARMENDIA LARRAÑAGA, M.; ARGUÑANO MADRAZO, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: El caso de la escuela pública de Antzuola. *Revista Profesorado*. Vol. 23 Núm. 1 (2019): Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9145>

KEMMIS, S.; MacTAGGART, R.; NIXON, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.

LARROSA, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277259707_Vocacion_docente_versus_profesion_docente_en_las_organizaciones_educativas

McKERNAN, J. (2007). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London & New York: Routledge.

MATA, J.; MARTINS, T. Acoso Escolar y la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes. *Educação y Realidade*, 42(3), 1001-1018. Epub June 12, 2017.

MONEREO, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

MONEREO, C. Y OTROS (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.

NAIL KRÖYER, N. (Coord.) (2013). *Análisis de incidentes críticos en el aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: UdeC/RIL.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA) (2011). *Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas: Situación actual y desafíos*. Autor.

OPAZO, C. (s. f.). *Educación inclusiva y pedagogía en contextos de desventaja socioeconómica*. Recuperado de http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C_Opazo.pdf

PERRENOUD, PH. (2007). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Invitación al viaje. Graó, Colofón, México. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-enseñar.pdf>

REAL ACADEMICA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2021). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es>

SCHLUTER, J.; SEATON, P.; CHABOYER, W. Critical incident technique: a user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing* 61 (1) Blackwell Publishing.2008.

SILVA, V. S. (2018). La demanda por un buen trato en la escuela secundaria. *Educação e Realidade*; Porto Alegre Tomo 43, N.º 2, (Apr-Jun 2018): 457-470. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662538>

TARDIF, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42466>

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra.2008.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Disponible en: <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE (2002) Decreto N°37/200 Aprueba el Plan y Programa de Estudios de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE (2008) Decreto N° 31/2008. Aprueba ajustes curriculares del Programa de Estudios de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

VASILACHIS, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.

VYGOTSKY, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

WARREN, C. A. (2017). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169–183. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487117712487>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agricultura familiar 67, 68, 69

Aluno 7, 53, 61, 69, 79, 80, 81, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 154, 158, 159, 163, 165, 166, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 233, 234, 235, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 257, 258, 269, 270, 272, 273, 276, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305

Análise de conteúdo 108, 111, 216, 223, 230, 232, 235

Aprendizagem 2, 6, 13, 15, 25, 29, 30, 34, 35, 37, 61, 68, 69, 70, 80, 82, 99, 100, 104, 105, 115, 116, 118, 119, 152, 159, 163, 207, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 234, 235, 237, 238, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 268, 270, 278, 279, 280, 282, 289, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305

Avaliação psicoeducacional 255, 257, 258, 259, 261, 262

B

Bilinguismo 237, 238, 240, 241, 243

BNCC 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Brasil 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 80, 108, 109, 111, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 148, 152, 167, 170, 173, 207, 208, 214, 215, 228, 230, 231, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 246, 255, 258, 259, 263, 264, 269, 270, 271, 273, 277, 278, 279, 281, 282, 289, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 307, 308, 310, 314

C

Capitalismo 8, 14, 17, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 146

Cidadania 18, 22, 26, 29, 70, 76, 125, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 168, 170, 173, 174, 228, 233, 302, 315

Comunicação 4, 36, 53, 55, 127, 142, 152, 173, 219, 233, 235, 237, 239, 240, 241, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 256, 260, 261, 267, 269, 271, 286, 290, 302, 308, 309, 310, 315

Consciência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 43, 127, 128, 140, 149, 170, 208, 213, 233, 239, 309, 312

Criança 62, 63, 125, 132, 236, 239, 247, 248, 257, 261, 262, 271, 281, 310

Curso 10, 14, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 99, 100, 101, 118, 145, 148, 152, 153, 155, 196, 200, 212, 214, 217, 222, 223, 233, 245, 256, 270, 271, 274, 276, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 301

D

Deficiência 35, 103, 116, 156, 161, 164, 228, 229, 241, 247, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 288, 289

Democracia 40, 55, 78, 79, 82, 84, 97, 122, 130, 138, 146, 170

Discente 277, 293

Diversidade 24, 28, 34, 35, 36, 48, 55, 63, 82, 152, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 218, 219, 249, 297, 298, 299, 302, 305, 310

Docente 9, 11, 37, 77, 79, 96, 103, 105, 112, 114, 117, 119, 149, 160, 167, 188, 189, 191, 194, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 210, 213, 215, 276, 295, 297, 300, 302, 303, 304

E

Educação 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 111, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 167, 169, 170, 173, 174, 184, 205, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 271, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315

Educação do campo 24, 32, 35, 36, 39, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155

Educação inclusiva 71, 156, 158, 161, 162, 163, 167, 216, 218, 219, 220, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 239, 243, 244

Educação profissional e tecnológica 58, 63, 65, 280

Educadores 7, 10, 11, 12, 54, 58, 93, 97, 120, 148, 152, 178, 208, 213, 214, 226, 227, 261, 263, 275, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 306, 311

EJA 212, 283, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306

Ensino 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 77, 80, 81, 82, 99, 100, 104, 105, 115, 119, 120, 125, 132, 133, 144, 149, 152, 153, 154, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305

Ensino de química 207, 209, 214, 215

Ensino religioso 25, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Ensino superior 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 54, 62, 64, 105, 166, 212, 234, 283, 290, 301

Escola 1, 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 49, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 129, 130, 132, 144, 149, 151, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 184, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 232, 233, 234, 241, 242, 244, 257, 258, 267, 268, 270, 271, 276, 278, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 302, 303, 305, 312, 315

Escolarização 43, 47, 52, 54, 243, 244, 295, 296, 297, 299, 301, 302

Escola sem partido 1, 2, 7, 10, 11, 12, 13, 294

Estudante 2, 22, 33, 154, 169, 170, 265, 274, 275, 276

F

Família 81, 105, 120, 125, 134, 151, 160, 223, 246, 247, 250, 252, 253, 254, 259, 260, 285, 289

Financiamento 8, 18, 19, 21, 22, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 50, 52, 55, 56, 141, 304

Formação 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 20, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 48, 49, 51, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 103, 106, 109, 112, 119, 120, 125, 128, 134, 137, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 161, 169, 170, 172, 208, 213, 214, 217, 218, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 232, 233, 234, 237, 239, 244, 254, 262, 264, 269, 270, 275, 277, 280, 281, 285, 294, 295, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 306, 313, 314

G

Gestão 37, 45, 48, 49, 52, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 113, 119, 154, 221, 224, 284, 315

I

Ideologia 6, 7, 13, 14, 15, 18, 27, 65, 74, 84, 125, 129, 131, 137, 149, 281

Idoso 174, 259

Inclusão 33, 35, 48, 54, 55, 122, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 253, 259, 263, 269, 277, 302

Intervenção 8, 29, 42, 138, 139, 140, 150, 174, 250, 251, 252, 257, 258, 260, 307, 310, 311, 312, 313

L

Libras 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 251, 252, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 275, 276, 277, 278

Liderança 85, 97, 223

Língua 25, 32, 127, 142, 165, 222, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 251, 252, 254, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278

M

Mercantilização 13, 16, 17, 18, 22, 34

N

Necessidades educativas especiais 216, 218, 219, 227

O

Orientação educacional 286, 289, 290, 294

P

Paulo Freire 122, 123, 133, 136, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 287, 297, 299, 304, 306

PEC 55 16, 17, 19, 20, 22, 38

Políticas públicas 13, 14, 26, 28, 40, 41, 44, 45, 48, 52, 54, 97, 120, 143, 156, 158, 191, 277, 304, 305, 308, 310, 315

Práticas educativas 48, 120, 216, 219, 223, 225, 241

Professor 1, 10, 11, 14, 21, 26, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 45, 52, 67, 81, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 153, 166, 168, 169, 171, 172, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 244, 254, 267, 276, 280, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 315

Projeto pedagógico 69, 113, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 286

Psicologia 1, 2, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 223, 244, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 290, 294, 308

R

Reações químicas 207, 209, 210, 211

Relação pedagógica 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Religião 116, 130, 170

S

Supervisor 99, 100, 101, 102, 106

Surdo 230, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 284

V

Violência 82, 83, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 129, 139, 157, 158, 163, 174, 293, 309, 310

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

2

 Atena
Editora

Ano 2021

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

2


Ano 2021