

# Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)**



**Solange Aparecida de Souza Monteiro**

(Organizadora)

# **Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. 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.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)<br/>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b> |  |
|---|--|
| F723  | Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2)<br><br>Formato: PDF<br>Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br>Modo de acesso: World Wide Web<br>Inclui bibliografia<br>ISBN 978-85-7247-369-9<br>DOI 10.22533/at.ed.699193005<br><br>1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.<br><br>CDD 370.71 |
| <b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>   |  |

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se resignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de resignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes



profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus



Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar



e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABOARDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....  | <b>1</b>  |
| A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA |           |
| Cícero Guilherme da Silva<br>Everton Gomes Silva<br>Maria Alves de Souza Filha<br>Nilcéia Saldanha Carneiro<br>Patrícia Scatolin Teixeira Diniz            |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930051</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....  | <b>11</b> |
| COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL                              |           |
| Alexandre Montagna Rossini<br>Amanda Ribeiro Vieira<br>Juliana Cristina Perlotti Piunti<br>Plinio Alexandre dos Santos Caetano                             |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930052</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....  | <b>22</b> |
| ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO  |           |
| Isabel Morales Benito  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930053</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....  | <b>36</b> |
| APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)                                       |           |
| Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol<br>Lucas Labigalini Fuini<br>Elias Mendes Oliveira  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930054</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 5</b> .....  | <b>49</b> |
| METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS                              |           |
| Sabrina Sacoman Campos Alves<br>Elton Lopes da Silva   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930055</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 6</b> .....  | <b>56</b> |
| A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO   |           |
| Tatiana Noronha de Souza<br>Maristela Angotti  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930056</b>   |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 7</b> .....   | <b>67</b>  |
| A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA                          |            |
| Robinson Neres de Oliveira<br>José Roberto Boettger Giardinetto   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930057</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 8</b> .....   | <b>79</b>  |
| A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL   |            |
| Heitor Luiz Borali  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930058</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 9</b> .....   | <b>95</b>  |
| A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR   |            |
| Lucimara Del Pozzo Basso<br>Marcia Reami Pechula  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6991930059</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 10</b> .....  | <b>106</b> |
| A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS   |            |
| Francine de Paulo Martins Lima<br>Helena Maria Ferreira<br>Giovanna Rodrigues Cabral<br>Daiana Rodrigues dos Santos Prado   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300510</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 11</b> .....  | <b>118</b> |
| A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA   |            |
| Rubens Venditti Júnior<br>Márcio Pereira da Silva<br>Milton Vieira do Prado Júnior<br>Amanda Scucuglia Cezar<br>Cristian Eduardo Luarte Rocha<br>Luis Felipe Castelli Correia de Campos |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300511</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 12</b> .....  | <b>136</b> |
| A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA   |            |
| Rosemara Perpetua Lopes<br>João Paulo Cury Bergamim<br>Eloi Feitosa   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300512</b>   |            |



|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 13</b> .....  | <b>149</b> |
| A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA   |            |
| Camila Fornaciari Felicio<br>Virginia Mara Próspero Da Cunha<br>Livia Roberta Da Silva Velloso  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300513</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 14</b> .....  | <b>161</b> |
| A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO   |            |
| Janaina Cassiano Silva<br>Priscilla de Andrade Silva Ximenes<br>Altina Abadia da Silva<br>Eliza Maria Barbosa                               |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300514</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 15</b> .....  | <b>174</b> |
| A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL                            |            |
| Isabela Bilecki Da Cunha  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300515</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 16</b> .....  | <b>185</b> |
| A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS                    |            |
| Renata Nassralla Kassis   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300516</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 17</b> .....  | <b>200</b> |
| A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR |            |
| Francine de Paulo Martins Lima<br>Cláudia Barbosa Santana Mirandola<br>Helena Maria Ferreira  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300517</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 18</b> .....  | <b>215</b> |
| A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO               |            |
| Daniel Navas-Carrillo<br>Ana Rosado<br>Juan-Andrés Rodríguez-Lora<br>María Teresa Pérez-Cano  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300518</b>   |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 19</b> .....  | <b>231</b> |
| A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO<br>A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA<br>FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO |            |
| Sandra Maria Guisso<br>Geide Rosa Coelho  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300519</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 20</b> .....  | <b>242</b> |
| A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA  |            |
| Simone Guimarães Custódio<br>Irene Matsuno<br>Sebastião Raimundo Campos<br>Márcia M. D. Reis Pacheco<br>Suelene Regina Donola Mendonça<br>Marilza Terezinha Soares de Souza   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300520</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 21</b> .....  | <b>254</b> |
| A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA<br>REGIÃO DO GRANDE ABC   |            |
| Daniela Silva e Costa Santana<br>Elisabete Filomena Dos Santos<br>Nanci Carvalho Oliveira De Andrade<br>Clarice Schöwe Jacinto<br>Paulo Sergio Garcia                         |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300521</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 22</b> .....  | <b>265</b> |
| A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE<br>PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO   |            |
| Ivair Fernandes de Amorim<br>Eder Aparecido de Carvalho   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300522</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 23</b> .....  | <b>278</b> |
| A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E<br>ESCRITA DA CRIANÇA SURDA  |            |
| Maria de Lourdes da Silva   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300523</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 24</b> .....  | <b>290</b> |
| A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR<br>UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O<br>PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE                      |            |
| Maise Altarugio<br>Samuel De Souza Neto   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300524</b>   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 25</b> .....   | <b>301</b> |
| A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE                                 |            |
| Francisca De Moura Machado<br>Eustáquio José Machado<br>Diego Viana Melo Lima  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300525</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 26</b> .....   | <b>312</b> |
| A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935) |            |
| João Luiz Cuani Junior<br>Márcia Cristina de Oliveira Mello  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300526</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 27</b> .....   | <b>321</b> |
| A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL   |            |
| Gabriela Correia da Silva<br>Zulind Luzmarina Freitas<br>Carolina Zenero de Souza<br>Lilian Yuli Isoda   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300527</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 28</b> .....   | <b>333</b> |
| A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA                            |            |
| Roberta Seixas<br>Denise Maria Margonari<br>Carolina Xavier Esteves<br>Paulo Rennes Marçal Ribeiro   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.69919300528</b>  |            |
| <b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....  | <b>346</b> |



## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

### **Francisca De Moura Machado**

Centro de Ensino Especial Dom Bosco – SEE/AC  
francisca.doutora@gmail.com

### **Eustáquio José Machado**

Universidade Federal do Acre – UFAC  
chefinhoo@globo.com

### **Diego Viana Melo Lima**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Acre – IFAC  
diego.lima@ifac.edu.br

**RESUMO:** A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), elaborada à luz dos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a educação especial se torna modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Na perspectiva inclusiva, à educação especial cabe disponibilizar recursos e serviços, realizar o atendimento educacional especializado e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. A educação inclusiva como direito humano fundamental a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial, impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento

de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes, no ensino regular. Além de garantir plenas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, na educação básica. A Declaração de Mundial de Salamanca no campo da educação, se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidade, estabelece atenção especial à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. O alicerce teórico utilizado foram os documentos norteadores da educação inclusiva (Brasil, 2008), Declaração Mundial de “Educação para Todos”, Jomtien (UNESCO, 1990), publicações realizadas pelo MEC (BRASIL, 2010) entre outros. O instrumento utilizado foi um questionário com questões semiestruturado respondido por 42 professores da Educação Básica do município de Rio Branco – Acre no primeiro semestre de 2018. Contudo, o estudo evidenciou os

avanços, provenientes da legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais no que diz respeito à formação docente para favorecer a inclusão de todos os alunos com deficiência na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política da Educação Inclusiva, Formação de Professores, Sala de Recurso Multifuncionais – AEE.

## 1 | INTRODUÇÃO

A nossa carta magna de 1988, tem como finalidades constitucionais promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º Inciso IV). Determina no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Nos relatos de Jannuzzi (2012), as políticas educacionais que tratam da educação das pessoas com deficiência podem ser interpretadas juntamente com a história da educação, ou seja, desde a primeira Constituição do Brasil de 1824, essa Constituição Política do Império do Brasil 1824, foi marcada por uma educação de exclusão das classes populares, copiada do modelo europeu, implantada no Brasil pelas escolas jesuítas para educar os filhos das elites.

No ano de 1926, foi fundado, por Helena Antipoff, o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental, e em 1945, foi criado neste Instituto o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. Em 1954, foi fundado a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, (APAE), dentre outras instituições (JANNUZZI, 2012).

Vários movimentos sociais de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do ensino básico fortaleceram-se com a assinatura, por parte dos países-membros da ONU, de acordos internacionais, permitindo várias discussões internacionais e principalmente pela divulgação das Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) da ONU, que a política de educação inclusiva foi se instituindo no Brasil a partir da década de 1990 (KASSAR, 2011).

A ONU, em 1990, publicou a Declaração Mundial de “Educação para Todos”, Jomtien (UNESCO, 1990), convocando todos os países a defenderem a universalização da educação básica com equidade. Declaração que ficou conhecida como a “matriz” das políticas da educação inclusiva para os países em desenvolvimento.

Em 1994, a ONU promulgou a Declaração de Salamanca, onde o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao aderir com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao

mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Esse documento se baseia no reconhecimento da necessidade de escola para todos como instituições que incluem todas as crianças, celebram as diferenças, criam suportes para as aprendizagens e atendem às necessidades individuais (UNESCO, 1994).

No entanto, foi verificado em 80 países que a organização da educação especial se dava predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de alunos. A partir dessas informações, o relatório da UNESCO indicava que diante das “proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais” (UNESCO, 1988).

Frente as mudanças sócio – político - econômicas, com a participação e pressão dos movimentos sociais internacionais/nacional, organizações, fundações, associações das famílias e pessoas com deficiência criando órgãos, secretarias e com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que se tornou um eixo garantidor e organizador do Direito a Educação Especial Inclusiva no Brasil, no artigo 205, no Título VIII, Da Ordem Social, artigo 208, III, IV, V, que define o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; no artigo 227, II, incisos 1º e 2º; configurando um dos grandes marcos de rupturas políticas e sociais com os governos do período da Ditadura Militar.

Em 1996, a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, artigo 2º, que trata dos princípios e fins da educação brasileira, garante: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), o artigo 4º, item III que prevê “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” e em seu Capítulo V, Da Educação Especial, artigos 58º, 59º e 60º, aponta a inclusão como um avanço em relação à integração.

E o Plano Nacional de Educação – PNE, foi definido na legislação seguinte que o objetivo da política de inclusão escolar brasileira seria a “garantia do acesso aos conteúdos básicos que a escolaridade deve proporcionar a todos os indivíduos” (BRASIL, 2001, p. 8) e “eliminar a cultura de exclusão escolar” (BRASIL, 2001, p. 16).

No entanto, os princípios da política de educação inclusiva defendem que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular requer e significa participação social, econômica, política e cultural da vida em comunidade, sendo: acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação; direito à educação de qualidade (UNESCO, 2011).

Nessa direção, as propostas da ONU, com a meta de educar as pessoas com deficiência em escolas regulares/comuns de suas comunidades e não em instituições

especializadas foi recomendado em documentos, sobretudo nos da Unesco, do Unicef, do Pnud e do Grupo Banco Mundial, sob alegações que vão desde justificativas relacionadas com a ampliação das relações sociais até as de cunho econômico, cujo foco é a redução de gastos públicos no sistema educacional privado (UNESCO, 2005, 2009).

A ideologia é que, visto que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma criança com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras.

Logo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento educacional especializado – AEE e às necessidades educacionais especiais desses educandos.

Os alunos público alvo da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, são definidos: (i) alunos com deficiência: são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; (ii) alunos com transtornos globais do desenvolvimento: são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; e (iii) alunos com altas habilidades ou superdotação: são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 6-7).

No estado do Acre, as primeiras iniciativas voltada a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, aconteceram na década de 80, a primeira referência foi o Centro de Ensino Especial Dom Bosco, situado no município de Rio Branco – Acre, que atendia alunos com deficiências intelectual, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento.

Seguindo a Política Nacional, as Políticas do Estado do Acre, seguiram os mesmos princípios orientadores, assegura o direito de todos à educação, o Conselho Estadual de Educação estabelece as normas para a educação especial na educação básica no sistema de ensino do estado do Acre e prevê outras providências. O documento norteador orienta que o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências deve acontecer no sistema regular de ensino em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.



Nesse sentido, a motivação em realizar este estudo foi refletir sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial, na formação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular, frente a esse paradigma educacional, a implementação de uma educação na perspectiva da diversidade, são temas que nortearam as discussões que alteraram os rumos da educação. Logo, como consequência surgiu outra questão: O professor da sala de recurso multifuncional está preparado para lidar com alunos com deficiência público alvo do atendimento educacional especializado?

Deste modo, a educação inclusiva envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre agrupamentos dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica.

Por fim, o presente estudo teve como objetivo analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

## **2 | METODOLOGIA**

### **Participantes**

Participaram desse estudo 42 professores que atendem alunos com deficiência na sala de recurso multifuncional nas escolas de Educação Básica no município de Rio Branco – Acre no primeiro semestre de 2018.

### **Material**

O material utilizado nesse estudo foi um questionário com questões semiestruturado, com objetivo de garantir a fidelidade das informações, favorecendo uma abordagem total do problema investigado em suas multiplicidades de elementos que puderam ser observados.

### **Procedimentos para coletas e análise dos dados**

O desenvolvimento de um processo investigativo não pode realizar de forma espontânea ou intuitivamente, precisa de um plano e aplicar um método. (SEVERINO, 2016).

O presente estudo utiliza o contexto no âmbito da investigação qualitativa que

Lüdke e André (1986, p.13), explica sobre envolvimento da obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto se preocupando em retratar as perspectivas dos participantes do estudo. Assim, os procedimentos realizados nesse estudo, consistiu nas etapas necessárias para elaboração do instrumento de coleta de dados, desde a leitura de estudos realizado sobre o tema, levantamento temático com docentes especializados até a elaboração do questionário.

Para a coleta de dados foi precedida pela solicitação de autorizações pertinentes ao estudo aos professores de 36 escolas de Educação Básica e os questionários entregue aos professores selecionados pelos critérios referentes ao objetivo da pesquisa, e estabelecendo um prazo de 15 dias para a devolutiva do material. No final do prazo os pesquisadores retornaram às escolas e, foram entregues 42 (quarenta e dois) questionários.

Para a análise dos dados do questionário foram realizadas uma leitura das percepções dos professores, dessas transcrições observando as respostas a partir do roteiro do questionário. Dando sequência à análise, e tendo como referência os estudos teóricos que fundamentaram esse estudo. Com essa análise se organizaram as questões centrais do estudo que, na sequência serão apresentadas.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A inclusão é a garantia, a todos ao acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, devendo estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir a caracterização investigativa do estudo, na busca de melhor compreender as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Questão 1. Caracterização dos professores com referência: a gênero, idade, formação acadêmica, formação em nível de pós-graduação.

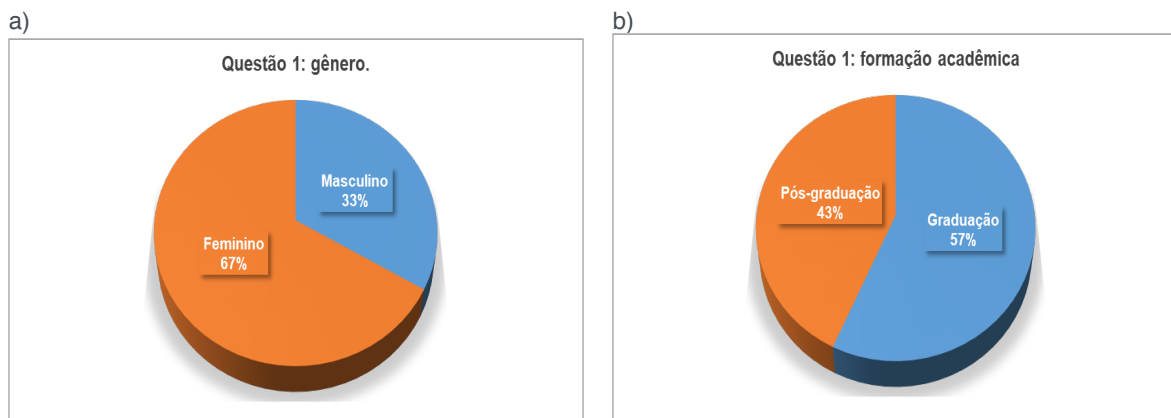


Figura 1. Caracterização dos professores do estudo. a) gênero; b) formação acadêmica.

A figura 1, distingue as características dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e apresentam com clareza que todos têm formação a nível de graduação e que estão preparados academicamente para lidar com a diversidade de alunos com deficiência.

Questão 2. A atual política de inclusão escolar prevê o AEE como modelo de atendimento aos alunos com deficiência, o qual deve ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais.

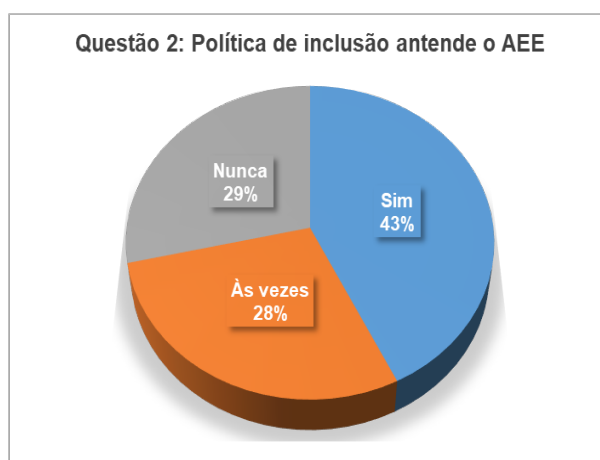


Figura 2. Política de Inclusão escolar prevê o AEE como modelo de atendimento aos alunos com deficiência.

A figura 2, aponta que 43% responderam positivamente à pergunta. Observa-se que 28% às vezes e 29% nunca. Acreditamos que essa divisão de opinião seja por falta de conhecimento sobre as políticas de inclusão. Nessa direção, acreditamos que seja preciso investimentos na formação continuada dos professores que atuam no atendimento dos alunos na sala de recurso multifuncional, com foco na diversidade, investimentos na realização de intervenções colaborativas advindas do contexto das necessidades educacionais específico (CARNEIRO, 2014).

Questão 3. Há dificuldade em compreender a função do AEE de complementar para os alunos com deficiência e Transtorno Global do desenvolvimento e de

suplementar para alunos com Altas Habilidades / Superdotação.



Figura 3. Compreensão sobre a função do AEE

A maioria dos professores ainda possuem dificuldades em compreender a função do AEE (figura 3), como alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento com Altas Habilidades / Superdotação, apesar de sentirem dificuldades, gostam de estar com os alunos e 19% destacaram que às vezes possuem dificuldades, e 7% nunca tiveram dificuldades. Estes resultados sugerem a permanência de barreiras entre a formação e a *práxis* docente em espaços de recursos multifuncionais nas escolas públicas.

Questão 4. Nas escolas estão disponíveis o acesso aos documentos orientadores da sala de Recurso Multifuncional / AEE publicados pelo MEC.

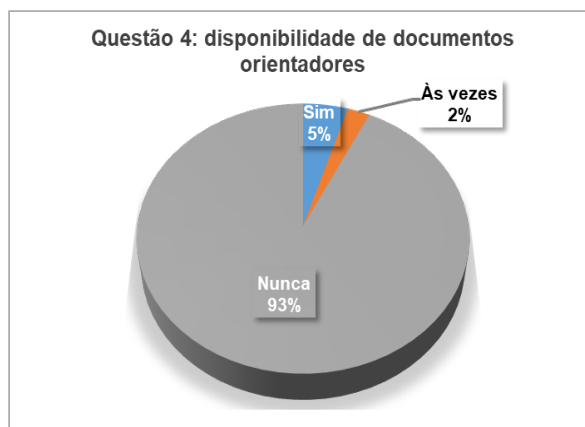


Figura 4. Disponibilidade de documentos orientadores pelas escolas.

A figura 4, observa 93% nunca tiveram acesso a esse documento, 5% sim tiveram acesso e 2% às vezes. De acordo com o art. 12 da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, o professor, para atuar no AEE, deve possuir formação inicial em licenciatura e formação específica em educação especial (BRASIL, 2009). Não resta dúvida que há necessidade de mais investimentos na formação continuada dos professores, pois, há uma discrepância significativa de formação dos professores em estudo.



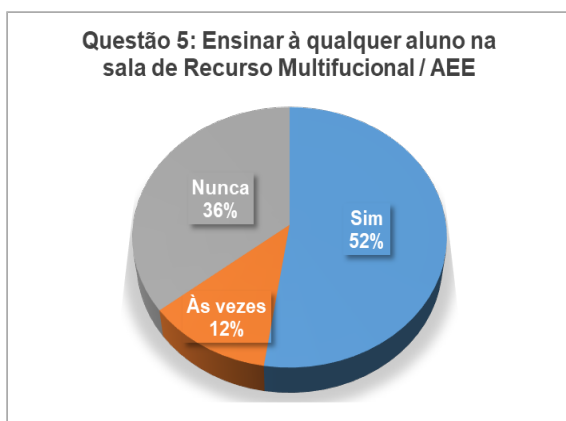


Figura 5. Ensinar qualquer aluno na sala de Recurso Multifuncional / AEE.

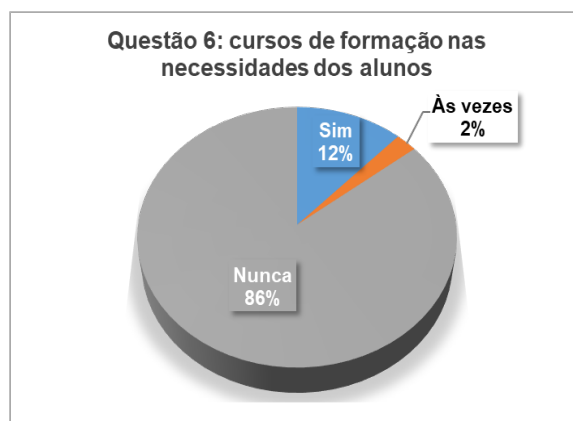


Figura 6. Curso de formação nas necessidades dos alunos

A figura 5, aponta que 52% responderam sim, 12% às vezes e 36% responderam nunca. Diante desse quadro, concordamos com Miranda *et. al* (2012), quando afirma que é preciso alterar a pedagogia tradicional, fazendo algo diferente, considera um erro confundir a diferença com o oposto, ao se querer alterar a pedagogia tradicional optando-se por afirmar finalidades e procedimentos didáticos contrários. Segundo ele, o diferente não é sinônimo de oposto.

A figura 6, aponta que 86% nunca fizeram curso de formação baseados nas necessidades específicas de seus alunos, essa porcentagem é alarmante, quando questionado porque não fizeram, alguns deles afirmaram que estão esperando a escola oferecer ou a Secretaria de Educação, pois não desfrutam de recursos financeiros para esse tipo de formação.

Logo, 12% responderam sim e 2% às vezes. No entanto, a formação do professor para trabalhar o AEE nas salas de recurso multifuncional deve ser efetiva, para atender as necessidades educacionais dos alunos, como também deve ser oferecido cursos formação continuada para atender as suas necessidades, para melhor qualidade do ensino, favorecendo a inclusão total (PASIAN MENDES; CIA, 2014).

#### 4 | CONCLUSÕES

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a inclusão de estudantes com deficiência na escola remete, quase que automaticamente, ao atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recurso multifuncionais – SRM que são espaços localizados em escolas de educação básica onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos identificados como público alvo da educação especial.

De acordo com os fatos apresentados, constitucionalmente, as políticas para inclusão tiveram grandes avanços no que se refere ao mundo oficial, principalmente quando se analisa os últimos resultados de pesquisas realizadas para diagnóstica

como vem se estruturando a educação especial nas escolas brasileiras. Porém há uma realidade muito distinta entre o mundo oficial e o real.

Por fim, o estudo evidenciou que não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola, é necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda às necessidades reais dos educandos público alvo da educação especial, portanto é imprescindível investir na formação dos profissionais de educação para atuação com a diversidade, incluindo nesse contexto os alunos com deficiência que estão na sala de recurso multifuncionais / AEE nas escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **LDBEN 9.394** de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172** de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)> Consultado em: maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. GAB. **Nota Técnica nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

CARNEIRO, R. U. B.; DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, J. **A Formação de professores especializados e inclusão escolar**: contribuições para o debate de uma experiência do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 1994. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2014. p. 1-14.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília (SP), v.17, p. 41-58, Mai.-Ago., 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 123-138.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. Ed. Cortez. São Paulo: 2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1988. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >Consultado em: Junho de 2018.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em junho de 2018.

UNESCO. **Guidelines for inclusion**: Ensuring access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusive Education**. Paris: UNESCO, 2009.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro** - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-369-9

