

Atena
Editora

Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 2

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 2

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Karine de Lima

Luiza Batista

Maria Alice Pinheiro

Edição de Arte

Luiza Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 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 4.0 Internacional (CC BY 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

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
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof^a Dr^a 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. 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 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

Profª Drª 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
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
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
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
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 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 de Mato Grosso
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. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Prof^a 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. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
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
Prof^a Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Prof^a 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/UFPA
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. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
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. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
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
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

Formação de professores: perspectivas teóricas e práticas na ação docente

2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Marcos Aurélio Alves e Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	<p>Formação de professores [recurso eletrônico] : perspectivas teóricas e práticas na ação docente 2 / Organizador Marcos Aurélio Alves e Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-223-4 DOI 10.22533/at.ed.234202707</p> <p>1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Silva, Marcos Aurélio Alves e.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente” é uma obra composta por vários trabalhos com traços relevantes no que concerne a discussão da temática da formação de professores. Apresenta relatos que propiciam uma leitura convidativa que tange abordagens teóricas e práticas da formação inicial a formação continuada dos docentes.

Neste sentido, o livro tem como objetivo central em apresentar de forma clara, os estudos desenvolvidos em diversas instituições de ensino e pesquisa do país. No segundo volume é contido escritos que abordam questões da profissionalização docente em seu âmbito de atuação com ênfase, em especial, as temáticas da tecnologia, inclusão, gestão, avaliação e política educacional. Ainda neste volume, é possível encontrar relatos que apontam para os cursos de formação de professores, a partir das práticas que nestes estão inclusas.

O terceiro volume é marcado de modo particular, por debates que enfatizam o professor nas várias modalidades de ensino e o construto de sua identidade enquanto profissional. Também é possível apreciar os trabalhos realizados na atuação do professor em sala de aula, diante dos recursos e metodologias que contribuem na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Temas diversos e interessantes são, deste modo, discutidos aqui com a proposta de fundamentar o conhecimento de acadêmicos, mestres, doutores e todos aqueles que de alguma forma se interessam pela temática da formação de professores. Possuir um material que discuta as questões relacionadas a essa temática é muito relevante, pois adentra nos aspectos da profissionalização de uma categoria marcada de características ao longo do tempo.

Deste modo o e-book “Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente 2 e 3” apresentam uma teoria bem fundamentada nos resultados obtidos pelos diversos professores e acadêmicos que arduamente desenvolveram seus trabalhos que aqui são apresentados de maneira concisa e didática. Sabemos o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos também a estrutura da Atena Editora capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para estes pesquisadores expor e divulgar seus resultados.

Marcos Aurélio Alves e Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA DÉCADA DE 80	
Francisca Risolene Fernandes Jocilania Souza da Silva Sandra Dias Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2342027071	
CAPÍTULO 2	9
A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES	
Rita Maria Sousa Franco Dania Rafaela Ferreira Carvalho José Carlos de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2342027072	
CAPÍTULO 3	22
A [IN]VISIBILIDADE DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Frankson Santiago Reis Patrícia do Socorro Chaves de Araújo Tadeu João Ribeiro Baptista	
DOI 10.22533/at.ed.2342027073	
CAPÍTULO 4	34
A UTILIZAÇÃO DO DIÁRIO ÍNTIMO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I – DESCRIÇÕES DE UM PROCEDIMENTO À LUZ DA ISD	
Elaine Cristina Ferreira de Oliveira Fabiana Ap. da Silva Andrade Vinícius Cineli Alves	
DOI 10.22533/at.ed.2342027074	
CAPÍTULO 5	54
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COMO PROTAGONISTAS EM PROJETOS LITERÁRIOS	
Maria Solene Santiago Sara Emanuelle Santiago da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2342027075	
CAPÍTULO 6	59
AS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	
Maria Selta Pereira Maria Vanessa Correia Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.2342027076	
CAPÍTULO 7	64
AVALIAÇÃO COMO UMA RELAÇÃO DE PODER	
Cleonaldo Pereira Cidade Diana Oliveira Santos Bomfim Charlene Ferreira dos Santos Lima	
DOI 10.22533/at.ed.2342027077	

CAPÍTULO 8 74

BASE NACIONAL COMUM: A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE BARUERI – GRANDE SÃO PAULO. EM CONTEMPLAÇÃO A BASE NACIONAL CURRICULAR

Rosângela da Silva Camargo Paglia

DOI 10.22533/at.ed.2342027078

CAPÍTULO 9 86

CLICANDO A CIDADE: ENSINO INTERDISCIPLINAR DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO POR MEIO DE FOTOGRAFIAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Marluce Bruna Ferreira da Silva

Iury de Almeida Accordi

Andréia Ambrósio-Accordi

DOI 10.22533/at.ed.2342027079

CAPÍTULO 10 98

DOCENTES NÃO DOENTES: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA MELHORAR A QUALIDADE DE VIDA DE QUEM EDUCA

Michelli Pires Goes

Iury de Almeida Accordi

Andréia Ambrósio-Accordi

Sandra Pottmeier

DOI 10.22533/at.ed.23420270710

CAPÍTULO 11 109

EDUCAR GENÉTICA: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DAS LEIS DE MENDEL

Vitória Beatriz Rocha Gomes

Nayara Gonçalves de Sousa

Larisse dos Santos Fernandes

Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

Francisco de Assis Diniz Sobrinho

DOI 10.22533/at.ed.23420270711

CAPÍTULO 12 121

FACES DA EXCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: COM A PALAVRA, OS CUIDADORES

Katyanna de Brito Anselmo

DOI 10.22533/at.ed.23420270712

CAPÍTULO 13 130

FORMAÇÃO 'IN LOCO': DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Pereira da Silva Andrade

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria

DOI 10.22533/at.ed.23420270713

CAPÍTULO 14 137

FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: DESVELANDO OS VIESES TEÓRICOS QUE CONDUZIRAM TAL PROCESSO FORMATIVO

Luan Henrique Alves

Jacks Richard de Paulo

DOI 10.22533/at.ed.23420270714

CAPÍTULO 15	150
FORMAÇÃO DOCENTE, PERSPECTIVAS LEGAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa Bianka Pires André	
DOI 10.22533/at.ed.23420270715	
CAPÍTULO 16	163
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA SOCIEDADE DIGITAL: UMA OFICINA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE MÍDIAS EDUCACIONAIS	
Amadeu Albino Júnior Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino Margareth Santoro Baptista de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.23420270716	
CAPÍTULO 17	175
FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFPA: DESEMPENHO ACADÊMICO NO CURSO DE PEDAGOGIA	
Ana Maria Leite Lobato Rita de Cassia Malato Ribeiro Araújo Natasha Mendonça Nogueira	
DOI 10.22533/at.ed.23420270717	
CAPÍTULO 18	184
GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Elizabeth de Fátima da Silva Mattas	
DOI 10.22533/at.ed.23420270718	
CAPÍTULO 19	199
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE QUÍMICA: DESENVOLVIMENTO DE UM KIT DIDÁTICO PARA O ESTUDO DA TEORIA DA DISSOCIAÇÃO ELETROLÍTICA DE ARRHENIUS	
Evellyn Delgado Pereira de Araújo Maria das Graças Negreiros de Medeiros Vanúbia Pontes dos Santos Adiel Henrique de Oliveira Pontes João Batista Moura de Resende Filho Janaína Aguiar Peixoto	
DOI 10.22533/at.ed.23420270719	
CAPÍTULO 20	213
MATEMÁTICA EM FOCO NO CONTEXTO DO EXERCÍCIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM DA LUDICIDADE	
Igor de Souza Pereira Rodiney Marcelo Braga dos Santos Rosangela Pereira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.23420270720	
CAPÍTULO 21	227
OS CURSOS DE LICENCIATURA DO MARANHÃO E OS INDICADORES DE QUALIDADE DO CPC	
Ana Lúcia Cunha Duarte Ana Beatriz Frazão da Silva Vitória da Silva Souza Rafael Mendonça Mattos	
DOI 10.22533/at.ed.23420270721	

CAPÍTULO 22 237

PLANOS, SEQUÊNCIAS E ABSTRAÇÕES: A CINEMATOGRAFIA E A EDUCAÇÃO

Luís Gustavo da Conceição Galego

Fernando Lourenço Pereira

DOI 10.22533/at.ed.23420270722

CAPÍTULO 23 252

RELATO DA EXPERIÊNCIA COM O MOVIMENTO DE APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Jacks Richard de Paulo

Stela Maris Mendes Siqueira Araújo

Wellington Rodrigo Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.23420270723

SOBRE O ORGANIZADOR..... 263

ÍNDICE REMISSIVO 264

FORMAÇÃO DOCENTE, PERSPECTIVAS LEGAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA

Data de aceite: 01/07/2020

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
UENF

Universidade Estácio de Sá - UNESA
Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC
Mestre e Doutoranda em Cognição e Linguagem
– UENF

Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa
Mestre em Cognição e Linguagem – UENF.

Bianka Pires André
Doutora e professora da Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem – UENF

Resumo: A educação inclusiva surge como desafio central das escolas a fim de superar a lógica da exclusão, uma fase de um processo histórico, que vem sendo superado a partir de lutas, políticas públicas e histórias de superação. A fim de compreender os fatos que influenciam as práticas aplicadas no cotidiano das pessoas com deficiência e facilitar o entendimento acerca dos motivos que envolvem o processo de inclusão social no Brasil e no mundo, este trabalho, objetiva ressaltar a importância da qualificação de uma formação docente e da necessidade de um profissional que deve assumir a responsabilidade pela educação de seus alunos, tentando todas as estratégias de

ensino necessárias. Para assegurar os direitos e deveres tanto dos profissionais da área da educação, como das pessoas com deficiência, foram instituídas Leis que serão abordadas ao longo do texto e que regulamentam os serviços que devem ser prestados, e de que forma precisam ser realizados. Diante do exposto, se faz necessário ressaltar que a discussão apresentada não pretende esgotar o assunto, e sim de expor de que forma essa formação vem sendo constituída na perspectiva inclusiva, entendendo que estamos no caminho, perpassando por um longo processo, vislumbrando uma educação de qualidade, onde não há distinção entre saberes e pessoas, visando sempre a inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Legislação. Inclusão Escolar

ABSTRACT: Inclusive education emerges as a central challenge for schools in order to overcome the logic of exclusion, a phase of a historical process, which has been overcome through struggles, public policies and stories of overcoming. In order to understand the facts that influence the practices applied in the daily lives of people with disabilities and facilitate understanding about the reasons that involve the process of social inclusion in Brazil and in

the world, this work aims to emphasize the importance of qualifying teacher education and the need for a professional who must take responsibility for the education of their students, trying all applied teaching strategies. To ensure the rights and duties of both education professionals and people with disabilities, Laws have been instituted that will be addressed throughout the text and that regulate the services that must be provided, and how they need to be carried out. Given the above, it is necessary to emphasize that the discussion presented is not intended to exhaust the subject, but to explain how this formation has been constituted in an inclusive perspective, understanding that we are on the way, going through a long process, envisioning a quality education, where there is no distinction between knowledge and people, always aiming at school inclusion.

KEYWORDS: Teacher Education. Legislation. School inclusion

INTRODUÇÃO

Somos seres diferentes, seja interna ou externamente cada um possui suas características que são particulares e incrivelmente únicas (BENEVIDES, 2003). Todos aqueles com quem compartilhamos momentos nos transformam gerando em nós um movimento contínuo que mesmo quando estamos fisicamente parados, ainda nos sentimos em constante ação, e a esse movimento podemos chama-lo de vida.

A Educação que, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2002), se trata de uma aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. A considerar esses fatos, este trabalho busca oferecer informações que possuam a finalidade de facilitar conhecimento acerca da formação docente de maneira eficaz e segura, assim como evidenciar a partir das Leis que direcionam a educação inclusiva e suas garantias legais, como as Leis de Diretrizes e Bases, a Declaração de Salamanca, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Lei Brasileira de Inclusão.

De acordo com Mattos e Leonel (2011), mesmo com o amparo destes documentos ainda é perceptível que existem carências na educação inclusiva. O fato de almejar essa educação já caracteriza um caráter positivo, e discorrer sobre isto em documentos oficiais é um grande avanço. Embora, sabe-se que a inclusão não se faz por decreto; é um processo lento que implica em mudanças significativas nas estruturas sociais e principalmente no meio escolar.

O processo de formação docente impacta diretamente em todo sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) preconiza que todos os sistemas de ensino têm que assegurar o direito à educação de todos e em seu capítulo V, é ressaltado que “entende-se por educação especial[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 58).

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas, ao mesmo tempo que estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Este é o processo onde almejam diminuir questões, buscar soluções e igualar as oportunidades para todos.

Glat e Blanco (2007), apud Mazzota e D'antino (2011) afirmam que ainda que as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Esse discurso é uma forma de cumprir as exigências legais que lhes são impostas.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Diante da necessidade de práticas educacionais que possibilitem o acesso à aprendizagem para todas as pessoas, independente de suas peculiaridades, a necessidade da presença de um docente mediando esse processo e, estando em contato direto com o aluno, identificando suas dificuldades e potencialidades, a formação desse se tornou uma preocupação política e social, principalmente no que tange à formação docente para a atuação com a diversidade, o que “denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a mesma cena com os sujeitos sem deficiência” (ROZEK, 2012, p. 137).

Historicamente, a formação dos professores de educação Especial caminhou em descompasso com a formação geral de professores, tornando dicotômica a formação de professores comuns - do ensino fundamental, séries iniciais e do ensino infantil - e de professores especializados nas diferentes deficiências (OLIVEIRA, 2004, p.241).

Nos dias atuais, em que as diferenças devem ser valorizadas, fomentadas pela legislação vigente, é posto um desafio aos docentes, visto que antes, os alunos com deficiência - que antes eram matriculados em classes ou escolas especiais - hoje estão inseridos em classe regular, devendo haver, assim, uma união entre ensino regular e educação especial, demandando do professor uma formação mais ampla e complexa, para que se garanta, além do acesso, também a permanência e a aprendizagem do aluno.

A partir da Declaração de Salamanca, foi homologada a Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994.

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Art. 1º)

Apesar das exigências e da incumbência de proporcionar os conteúdos que possibilitem o trabalho com a diversidade, devemos estar atentos se esses conteúdos realmente atendem a essa perspectiva, visto que temos percebido que a formação não atende aos desafios propostos pelas demandas atuais. Nesse sentido, Bueno (1999)

aponta que:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com os conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da Educação Inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 1996, explicita sobre a responsabilidade com a formação em seu artigo 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da LDB refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ao observar o artigo 59 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), fica claro que os professores capacitados para atuar junto às classes regulares, com alunos com deficiência, são aqueles que, no decorrer de sua formação, tiveram conteúdos ou disciplinas voltadas para a perspectiva inclusiva e com competências para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;

III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, Art. 59)

Considerando ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), os professores especializados em educação especial são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, definem e implementam respostas educativas a essas necessidades, apoiam o professor da classe comum, atuam nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e

b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001)

Quanto à formação docente acerca da inclusão, Mantoan (2006) evidencia que o currículo dos cursos de formação precisa ser alterado para que os docentes saibam trabalhar com a diversidade, “a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (MANTOAN, 2006, p.55).

A Secretaria de Educação Especial tem publicado livros e textos que podem ser utilizados pelas escolas e professores a fim de obter esclarecimentos e fomentar a prática inclusiva. Voltados para a formação continuada de gestores e professores, em 2005 foi publicado o livro *Educar para a Diversidade* e, em 2006, foi publicada uma coleção de artigos nomeados *Experiências Educacionais Inclusivas*, assim como o livro *Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem*.

Na resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006) foram instituídas as diretrizes para os cursos de pedagogia e foi deliberada a extinção das habilitações nesses cursos. De acordo com Michels (2011), esse documento não apresenta nenhuma preocupação quanto à formação docente para atuação junto aos alunos com deficiência, apenas determina que todos os professores devam ter em sua formação “vivências em algumas modalidades”, entre as quais se encontra a educação especial. Assim, a formação em educação especial não seria mais realizada junto ao curso de pedagogia, ficando a cargo das especializações e dos aperfeiçoamentos. Apenas com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no final desta década que foi criada a licenciatura em educação especial em algumas universidades do país.

Ainda em 2006, foi lançada por consultores do MEC a coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006), em oito volumes voltados para os diversos tipos de deficiências: múltipla, física, surdocegueira/múltipla deficiência sensorial, surdez, deficiência visual e, ainda, para altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.

Mendes (2002, p. 79) coloca que “o professor da classe comum deve assumir a responsabilidade pela educação de todos os seus alunos, tentando todas as estratégias de ensino necessárias e possíveis antes de enviar qualquer aluno para um programa mais segregado do que especial”.

Em benefício do aluno com deficiência, que estuda em classe regular, far-se-á necessária uma parceria do professor regular com o professor que atua em sala de recursos, pois o professor do AEE pode utilizar-se de seus conhecimentos técnicos sobre

as deficiências enquanto que o professor que atua na classe regular contribui com a sua vivência com aquele aluno, reconhecendo suas limitações e potencialidades.

O mesmo autor, Mendes (2004), pontua que:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

Para que a perspectiva inclusiva se torne efetiva, os professores precisam estar capacitados para atender a essa diversidade, além de ter condições de trabalho, recursos para a realização das adaptações físicas e materiais e também formação continuada.

Devemos considerar que a formação docente não deve ser diferente para os que atuam no ensino regular e para aqueles da educação especial. A formação precisa preparar todos os docentes para atuar com a diversidade, garantir a reflexão de suas estratégias, assim como é demonstrado por Carvalho (2003, p.169):

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador.

A partir de uma formação sólida, ao defrontar com a diversidade em sala de aula, o professor estará preparado para modificar a sua prática, percebendo que não existe algo pronto para determinada deficiência e que cada aluno possui suas especificidades. Sobre os anseios dos professores nas formações, Mantoan (2015) coloca que eles buscam:

Uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas (MANTOAN, 2015, p.79).

A busca por formação continuada geralmente surge após a matrícula do aluno com deficiência. Anseia-se por uma resposta imediata e pronta, mas no processo inclusivo e em nenhum contexto educacional há uma regra ou cartilha que atenda a todos os alunos. Portanto, é necessário que os professores se preparem para atuar com a diversidade, no intuito de conhecer e compreender as diferenças.

A inclusão não deve acontecer apenas em resposta a uma lei ou a um decreto, deve ser uma mudança de atitude, de concepção, de valores. E para que essa quebra de paradigma ocorra, demanda tempo, vontade de mudar e, principalmente, formação. A inclusão deve ocorrer de forma contínua, mas também deve ser planejada. O professor deve estar capacitado antes de receber o aluno com deficiência. Toda a escola deve estar preparada, adaptada, capacitada para que a inclusão possa acontecer de forma significativa.

[...] se é verdade que, para a democratização da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não-especializados e modificadas as práticas escolares na perspectiva da absorção, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas (MICHELS, 2004, p. 158-159).

Romper com as barreiras requer mudanças que vão além da formação, são mudanças na forma de pensar. Atuar com a inclusão requer desejar e, principalmente, acreditar na potencialidade de todos os alunos, requer acessibilidade, como pontua Sasaki (2009), que pode ser instrumental, programática, comunicacional, metodológica, mas, em nosso contexto, é indispensável que os professores tenham acessibilidade atitudinal, que é a supressão de atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias.

É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades (POKER, 2003, p.46-47).

A formação docente para a inclusão precisa estar baseada em conhecimentos científicos a respeito das habilidades e competências para atuar nesse contexto. O professor que está em contato constante com o seu aluno, conhecendo suas limitações e potencialidades, deve estar preparado para adaptar o conteúdo, selecionar a metodologia e a estratégia que favoreça o alcance da aprendizagem de todos os alunos.

Neste pensamento, Mantoan (2006) destaca que:

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condições indispensáveis para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características. Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização (MANTOAN, 2006, p. 60).

A sala de aula é um lugar de aprendizagem, de desenvolvimento e, conseqüentemente, de socialização. Colocar a socialização como único objetivo é desacreditar das potencialidades dos alunos em aprender e também do professor em ensinar.

Nesse contexto, Santiago e Santos (2015, p. 492), ao citarem o processo de formação de professores, apontam que “a crença do professor em sua capacidade de ensinar pode propiciar a aquisição de resultados específicos e maior qualidade no processo de ensino”. Quando o professor acredita em suas próprias potencialidades de ensinar, o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma significativa. Mas, para que ele acredite em seu potencial, é necessária uma formação consistente, reflexiva e o apoio dos demais atores do contexto escolar.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p. 139).

O acesso ao ambiente educacional é garantido por lei, mas, para que ocorra o desenvolvimento dos alunos com deficiência, é preciso capacitar os docentes para intervir nesse contexto, gerando as condições necessárias para que eles se beneficiem e aprendam, estimulando as potencialidades de cada aluno a partir de práticas heterogêneas, considerando a singularidade e a complexidade de cada indivíduo.

Para a efetividade do processo de inclusão, o professor precisa abandonar o comodismo e a busca de turmas homogêneas, que na verdade nunca existiram. Nesse contexto:

São os alunos com deficiência que frequentam as escolas comuns que estão impondo a nós professores uma reflexão mais séria acerca da nossa concepção de escola e das nossas práticas pedagógicas. E já existem, no país todo, tanto em escolas comuns quanto em escolas especiais, inúmeras experiências bem-sucedidas de pessoas e entidades que, com responsabilidade, sem alarde e com fundamentação científica sólida, estão abrindo o caminho da educação inclusiva e eliminando as velhas e bolorentas práticas excludentes da pedagogia tradicional (SARTORETTO, 2006, p. 274).

Há de se romper com o tradicional, pensar diferente, buscar uma formação reflexiva que permita o diálogo entre a teoria e a prática, acolhendo a diversidade e diversificando também nas práticas pedagógicas para que nossos alunos não fiquem apenas integrados. Com essa mudança e chegada dos alunos com deficiência em sala de aula, e posterior formação, muitos professores têm procurado individualmente uma formação.

A mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política. Caso ela não tenha sucesso, isso recai sobre a competência docente (GARCIA, 2013, p. 110).

Podemos inferir que a formação dos docentes que atuam em sala de aula atualmente não possibilita a inclusão. O professor, como ator principal nesse processo, está em contato direto com os alunos e é cobrado pelo rendimento de todos eles, independente das questões sociais, emocionais e patológicas, como uma formação ínfima que não contempla todas as questões vivenciadas no cotidiano escolar.

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A discussão apresentada a seguir sobre formação continuada não tem a intenção de esgotar o assunto, e sim de expor brevemente como essa formação vem sendo constituída na perspectiva inclusiva.

A formação continuada tem sido considerada como possibilidade de melhorar a

qualidade da educação, seja através do esforço individual do professor - na busca de complementar a sua formação inicial, que é insuficiente para cumprir as exigências do mercado de trabalho - seja através da formação em serviço pelas próprias instituições, que por serem mais curtas que a inicial, são também mais econômicas e também não precisam que os professores se ausentem, por acontecerem em serviço.

Observa-se que os saberes necessários à prática educativa no âmbito da inclusão não devem estar restritos a sua formação inicial, à nível de graduação, mas é primordial que ocorra também ao longo das atividades profissionais. No entanto, a formação inicial deve fornecer uma base significativa para a formação continuada, sempre na busca de uma pedagogia que favoreça a diversidade, assim como afirma Pinheiro (2010):

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência (PINHEIRO, 2010, p. 71).

O tempo de formação inicial é um tempo restrito, mas de extrema importância para se estabelecer as bases teóricas que serão utilizadas na prática, enquanto que a formação continuada - ou formação permanente, ou ainda formação em serviço - deve ser uma constante na prática docente, diante das mudanças vivenciadas no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1999) demonstra a necessidade de se compreender como a formação continuada deverá contribuir para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente, encarando os professores em todas as suas dimensões (individual, coletiva, profissional e organizacional).

É preciso perceber que essa formação possui um diferencial relacionado ao aprofundamento e à especialização, como também à ampliação e à consolidação das práticas. Não se confunde com o tempo de experiência profissional; ela é mais que isso e se caracteriza pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e de instrumentos para problematizar e sistematizar análises que possam gerar crescimento profissional (ANDRADE, 2005).

Na perspectiva inclusiva, o professor precisará repensar suas práticas, resignificando e inovando as formas de ensinar, para que os educandos, independentemente se possuem ou não deficiência, possam aprender a partir das suas dificuldades e potencialidades. Assim, a formação docente precisa valorizar a individualidade do processo de ensino-aprendizagem, que é imprescindível no que tange à efetivação da educação inclusiva.

Os desafios atuais do contexto educacional têm feito os docentes se sentirem despreparados. Com a formação inicial muitas vezes insuficiente, procuram melhorar a forma de atuar, novas metodologias, novos olhares e mudanças para atender ao público

alvo da educação especial. Dessa forma, conforme Mendes Sobrinho (2002), a formação continuada é importante para minimizar as lacunas existentes na formação docente. Ela deve contemplar a reflexão sobre seu saber e seu saber-fazer.

A formação de professores deve ser dialógica, por meio de percursos formativos, de maneira que a relação teoria e prática fiquem evidentes para o futuro docente.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p.33).

A formação continuada possibilita condições para que os docentes reflitam sobre suas práticas, melhorando a atuação com as diferenças e com as especificidades de cada indivíduo, independente de possuir deficiência ou não. Para a construção da formação docente é importante considerar os saberes que os professores constroem no dia a dia de sua atividade docente, nas suas experiências de sala de aula.

De acordo com Nóvoa (1991), as análises sobre a formação continuada inserem-se no campo dos debates sobre as políticas educativas e a profissão docente, pois, em um cenário de mudanças e inovações, a formação continuada adquire um estatuto relevante, no sentido de proporcionar um tempo necessário para elaborações que refazem as identidades.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) proposto em 2000:

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 98).

A formação continuada é vista como aquela que une e que quebra essa dicotomia entre teoria e prática, que trabalha a partir da realidade do que é vivenciado pelo professor em sala de aula, a partir do seu posicionamento e das lacunas do seu conhecimento.

No contexto da educação inclusiva podemos observar que, em 2003, foi instituído, no Brasil, o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a finalidade de disseminar a política inclusiva em todos os lugares do país, apoiando, assim, a formação dos gestores e dos docentes, efetivando a modificação dos sistemas educacionais tradicionais em sistemas mais inclusivos (CAIADO, LAPLANE, 2009). Assim foram criados cursos de aperfeiçoamento, em municípios polos, possibilitando o atendimento aos municípios vizinhos a partir de cursos que ocorrem anualmente com carga horária de 40 horas. Em 2007, esse mesmo programa passou a oferecer o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, que vigorou até 2011, por

estar vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A partir do que foi exposto, podemos observar que a formação docente vem se reestruturando desde a sua origem, e ainda não pode ser considerada de qualidade diante da importância da atuação desse profissional em sala de aula. Em seu aspecto geral, não seria diferente no que tange à formação docente na perspectiva inclusiva, que, apesar das exigências legais, o processo educacional ainda é precário, seguindo um modelo tradicional, homogeneizante tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

CONCLUSÃO

Sabendo que os amparos legais acerca das pessoas com deficiência tenham sido criados e, ainda que tenhamos avançado, ainda há uma lacuna que precisa ser preenchida e resolvida, pois a diferença entre o que se propõe a Lei e o que se proporciona aos profissionais ainda uma situação alarmante.

Considerando que o docente conduz todo o processo de ensino, organizando, orientando e promovendo a aprendizagem. Como apontado por Vygotsky (2001), o docente é o mediador no processo da construção do conhecimento do aluno, e suas ações não devem refletir apenas na transmissão dos conteúdos sem relação com a realidade e de acordo com a necessidade dos alunos, sendo necessário assim ter uma formação que fundamente essa prática.

Conclui-se que a atuação docente não pode mais ser predominantemente improvisada, sendo necessária formação docente que vise a melhoria nas práticas de sala de aula, e que as ações educativas inclusivas prezem pelo respeito e pelas possibilidades que a atuação, a partir do convívio com as diferenças humanas, gera. Considerando ainda que essa mudança paradigmática está em construção, mas que cabe a todos os envolvidos nesse processo colaborar para sua efetivação, seja pelo poder público - através das políticas públicas e sua aplicabilidade - seja pela participação da família e da escola com todos os que fazem parte dela.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girardi. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

BENEVIDES, M.V. **Educação em direitos humanos: de que se trata. Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas**. S. Paulo: UNESP (2003): p. 309-318.2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/ SEESP), 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.º 5, 1999, p. 7-23.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/agosto 2009.

CARVALHO, Rosita Édler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4ª edição da revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52 jan.-mar. 2013. p. 101-119.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão (org). **O professor a educação inclusiva, formação, práticas e lugares**. Salvador: UDFBA, 2012.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989> Acesso em: 19 de maio de 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira, D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde soc.** [online]. 2011, vol.20, n.2, pp.377-389. ISSN 0104-1290.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp. 221-230, 2004.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de Professores. In: **Educação: saberes e práticas**. Teresina, p.63-90, 2002.

MENDES, Sônia Regina. A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados. **25º Reunião da ANPED**, 2002. GT 8. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 22 out. 2018.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001):** ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004, 170 p. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NÓVOA, António. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. Inovação. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Porto, v. 4, n. 1, 1991.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA, Denise Alves; GOTTI, Claudia Maffini, DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais:** o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Monografia- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

POKER, Rosimar Bortoloni. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003.

ROZEK, Marlene. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, XVI**, Campinas: UNICAMP, 2012, p. 2914-2925.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS Mônica Pereira. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40 n. 2, p. 485-502.

SARTORETTO, Marta. Inclusão: teoria e prática. In: BRASIL. Ensaio pedagógico. III **Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SESP, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca/ Espanha: 1994.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 1, 2, 3, 6, 7, 43, 97, 173, 253, 254, 261

Alunos 6, 7, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 22, 24, 27, 28, 29, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 125, 127, 128, 129, 130, 134, 138, 140, 144, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 169, 173, 177, 178, 181, 182, 189, 190, 191, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 233, 234, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260

Aprendizagem 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 36, 37, 41, 42, 43, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 97, 101, 107, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 126, 127, 130, 134, 135, 138, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 166, 167, 172, 174, 179, 182, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 219, 225, 235, 237, 244, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 260, 262

Avaliação 42, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 78, 79, 95, 102, 104, 106, 116, 117, 120, 128, 130, 133, 156, 164, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 190, 194, 196, 200, 205, 206, 207, 209, 210, 216, 217, 218, 219, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 245

C

Cinemática 163, 164, 165

Computador 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 21

Cuidadores 121, 122, 123, 127, 128

Currículo 12, 20, 68, 72, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 85, 109, 131, 145, 154, 157, 178, 187, 191, 261, 263

D

Deficiência Visual 87, 154, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 211

Desempenho Acadêmico 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182

Diário Íntimo 34, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 51

Diversidade 61, 74, 75, 77, 81, 110, 111, 130, 134, 140, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 189, 201, 203, 217

E

Educação 2, 5, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 22, 23, 32, 42, 60, 61, 62, 63, 64, 70, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 119, 124,

125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 153, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 211, 213, 215, 218, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 249, 250, 251, 253, 254, 257, 259, 261, 262, 263

Educação Infantil 11, 14, 21, 23, 58, 75, 79, 125, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 154, 161

Ensino-Aprendizagem 9, 10, 12, 27, 111, 116, 119, 122, 158, 172, 202, 207, 211, 237, 244, 250

Ensino de Biologia 110, 112

Ensino de Física 164, 169

Ensino de Genética 110, 111, 119

Ensino de Química 199, 200, 201, 211, 212

Ensino Fundamental 14, 34, 42, 49, 50, 51, 52, 69, 70, 75, 77, 79, 80, 84, 97, 108, 122, 131, 152, 154, 184, 187, 191, 197, 213, 215, 216, 252, 253, 259, 260, 261, 262

Ensino Médio 20, 42, 52, 65, 66, 70, 74, 75, 79, 80, 81, 83, 84, 88, 91, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 154, 174, 191, 199, 200, 201, 202, 205, 211, 243, 245, 250, 251, 263

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 30, 32, 34, 38, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 121, 122, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 144, 147, 148, 153, 155, 157, 160, 161, 162, 165, 173, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 201, 213, 214, 215, 216, 217, 238, 247, 248, 250, 259, 261, 262

Exclusão na História 121

F

Família 1, 2, 3, 5, 6, 7, 47, 48, 56, 59, 62, 63, 78, 124, 125, 127, 160, 246

Formação Continuada 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 83, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 174, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 250, 259, 260

Formação Docente 9, 21, 22, 109, 110, 111, 118, 119, 121, 128, 130, 138, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 176, 187, 188, 198, 219, 225

Fotografia 86, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 238, 239, 246, 251

G

Gêneros Textuais 34, 35, 36, 39, 51, 52

Gestão Escolar 184, 196

H

História Local 86, 88

I

Inclusão 9, 15, 17, 20, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 136, 144, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 199, 201, 211, 212
Interdisciplinaridade 86, 87, 98, 99, 101, 170, 259, 260, 261

J

Jogo Didático 110, 119

K

Kit Didático 199, 200, 201, 204, 211

L

Legislação 57, 130, 141, 150, 152, 203, 231
Letramento 1, 3, 163, 165, 245

M

Mídias Educacionais 163, 164, 165, 167, 168

P

PIBID 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 249, 251, 261
Prática Pedagógica 9, 12, 13, 18, 19, 27, 58, 67, 73, 81, 86, 87, 105, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 144, 145, 146, 147, 148, 166, 185, 188, 197, 199, 201, 202, 203, 211
Professor 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 29, 32, 36, 37, 38, 41, 52, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 96, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 115, 118, 127, 128, 132, 133, 139, 140, 141, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 166, 167, 169, 172, 173, 174, 178, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 196, 197, 199, 201, 203, 205, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 225, 226, 246, 247, 248, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 261, 263
Profissionalização Docente 163, 164, 165, 166, 173, 174
Protagonismo 31, 54

S

Saúde do Professor 99, 100, 101
Situação Acadêmica 175, 181

T

Tecnologia 15, 16, 17, 18, 59, 62, 63, 80, 87, 96, 119, 145, 147, 163, 164, 165, 166, 174, 175, 176, 178, 199, 200, 201, 211, 213, 263

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 