

(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas **da educação**

Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

(Des)Estímulos às

teorias, conceitos e práticas

da educação

Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
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. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª 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 Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
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. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
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 Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
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
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
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 da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

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

Linguística, Letras e Artes

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

(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D452 (Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-348-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.481210208>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva Filho, Valdemiro Carlos dos Santos (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

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

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado “**(Des)Estímulos às Teorias, Conceitos e Práticas da Educação**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho

SUMÁRIO


CAPÍTULO 1..... 1

A INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO DESAFIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gilmara Miketchen

Ana Flavia Hansel


Marcelo Naputano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102081>

CAPÍTULO 2..... 19

COMUNIDADE, SOCIEDADE E RECIPROCIDADE


Filipa Canavarro de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102082>

CAPÍTULO 3..... 33

ARTES INTEGRADAS: ENSINO DE ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE

Aline Folly Faria


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102083>

CAPÍTULO 4..... 46

DOCÊNCIA COM BEBÊS EM PRÁTICAS DE LEITURA: MEDIAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LITERÁRIA DA CRIANÇA

Tacyana Karla Gomes Ramos

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102084>

CAPÍTULO 5..... 55

ENSINANDO COORDENADAS CARTESIANAS COM UM JOGO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Joyce Carolina Trombini

Natiele de Almeida Gonzaga


Alessandra Querino da Silva

Luciano Antonio de Oliveira

Denise Pasternak

Dihellen Thayze Moreira Cubas

Angela Rosa Ceolin Farias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102085>

CAPÍTULO 6..... 63

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INOVAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFÉTS) DA REGIÃO NORDESTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO


Viviane Peneluca Amorim

André Luis Rocha de Souza

Érica Ferreira Marques

Ana Rita Fonseca Ferreira

Evelin Reis da Hora

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102086>

CAPÍTULO 7..... 92


DEMOCRACIA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE, DA CONTESTAÇÃO ÀS NOVAS FORMAS DE SE RELACIONAR COM O CAPITALISMO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Karina Souza Rocha

Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa

Isabel Cristina Gomes Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102087>


CAPÍTULO 8..... 106

FLORES E FRUTOS DE UM BAOBÁ: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Miriam Nogueira Duque Villar

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Maria Rosana do Rêgo e Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102088>

CAPÍTULO 9..... 116

EFEITOS DE SENTIDO QUE PERMEIAM O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO DA EJA

Marcos Geandro Silva Ribeiro

Silvane Aparecida de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4812102089>


CAPÍTULO 10..... 129

MATERIAIS CONCRETOS E O ENSINO DE ÂNGULOS

Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho

Keidna Cristiane Oliveira Souza

Américo Junior Nunes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020810>

CAPÍTULO 11..... 145

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM RONDÔNIA: EM FOCO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

Diléia da Silva Brun Scatamburlo


Simone Aparecida Navarro da Cruz






Márcia Regina de Souza Silva


Edre Almeida Corrêa

Nídia Estelita de Souza Ribeiro

Eliana Alves Pereira Leite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020811>


CAPÍTULO 12.....	165
VIOLAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO BRASIL	
Elias Canuto Brandão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020812	
CAPÍTULO 13.....	178
A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS AUTORAIS DIGITAIS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA TECNODOCÊNCIA	
Luciana de Lima	
Robson Carlos Loureiro	
Gabriela Teles	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020813	
CAPÍTULO 14.....	190
PROTAGONISMO JUVENIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE COMO O PERFIL SOCIOCULTURAL INFLUÊNCIA NO SUCESSO ESCOLAR ESTUDANTIL	
Jeferson de Menezes Souza	
Aline Almeida Lima	
André Santos Landim	
Cinara Rejane Viana Oliveira	
Jaciará Pinheiro de Souza	
Joniene Pereira Bispo dos Santos	
Maria de Fátima Santana de Souza Guerra	
Maria Janiclécia de Santana Sales	
Murilo de Jesus Porto	
Vanessa Cristina de Almeida Viana	
Welde Natan Borges de Santana	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020814	
CAPÍTULO 15.....	204
BRINQUEDO UTILIZADO EM TERAPIA PARA ESTÍMULO DA ATIVIDADE DE VIDA DIÁRIA E IDENTIFICAÇÃO DAS EXPRESSÕES DA CRIANÇA ESPECTRO AUTISTA	
Anita Teresa Duarte do Bonfim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020815	
CAPÍTULO 16.....	224
A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PUBLICAÇÕES: UM RETRATO	
Rafael Santos de Aquino	
Raí de Amorim Freire	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020816	
CAPÍTULO 17.....	240
O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
Déborah Nogueira Araújo e Pio	
Vanderlei Balbino da Costa	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020817>

CAPÍTULO 18.....250

PRÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: QUANTIFICAÇÃO DE GÁS CARBONICO (C-CO₂) DO SOLO ATRAVÉS DE ENSAIO DE RESPIROMETRIA


Gerônimo Rodrigues Prado
Jussara Navarini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020818>

CAPÍTULO 19.....254

EL PODER DE LA DETERMINACIÓN: EL PROCESO CONSTITUYENTE DE LA UNIFICACIÓN HUMANA EN LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA DE PAULO FREIRE


Jorge Hernán Betancourt-Cadavid
Sandra Liliana Yepes Villa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020819>

CAPÍTULO 20.....269

EM BUSCA DA PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA UTILIZANDO COMO FERRAMENTA UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM


Rosa Maria da Silva
Taciana da Silva Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020820>

CAPÍTULO 21.....279

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS FATORES QUE DIFICULTAM OU IMPEDEM A FELICIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA


Elisângela Rodrigues Furtado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020821>

CAPÍTULO 22.....291

ULTIMATE FRISBEE COMO PRÁTICA ALTERNATIVA PARA O LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA NO PIBID/UEFS


Edson Leão dos Santos
Marise Reis Valois Coelho
Evódio Maurício Oliveira Ramos




 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020822>

CAPÍTULO 23.....301

CONTRIBUIÇÕES DOS PAYAYÁ PARA A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UTINGA/BA: OS IMPACTOS DO MAIP NO DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL

Ana Cleide Santos de Souza
Jumara Teodoro da Silva
Itã Teodoro da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020823>

CAPÍTULO 24.....	311
A IDEIAÇÃO DE UM PARQUE INCLUSIVO POR MEIO DA CULTURA MAKER E PROGRAMAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Maria Eduarda Ribeiro Galdino Shayane Ferreira dos Santos Luzia Alves de Carvalho Anna Luisa Nascimento Ferreira Edenice Petronilha Rinaldi Barbosa Leite Fernanda Gonçalves Ribeiro Neto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020824	
CAPÍTULO 25.....	322
A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DO PORTADOR DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA(TEA)	
Miris C. Parazzi Folster Wana Carcagnolo Narval Cillo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020825	
CAPÍTULO 26.....	333
EFEITOS DO TREINAMENTO DE FORÇA NA MATUREZAÇÃO BIOLÓGICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
Fabrcia da Silva de Oliveira Leandro de Oliveira Sant'Ana Fabiana Rodrigues Scartoni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020826	
SOBRE OS ORGANIZADORES	344
ÍNDICE REMISSIVO.....	345

CAPÍTULO 1

A INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO DESAFIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 27/07/2021

Gilmara Miketchen

UNICENTRO/PR

Professora da Prefeitura Municipal de Prudentópolis, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3441562432383068>

Ana Flavia Hansel

UNICENTRO/PR

Professora adjunto do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
Irati, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1833292479247193>

Marcelo Naputano

UFRR/RR

Professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Roraima
Boa Vista-Roraima
<http://lattes.cnpq.br/3850898515483115>

RESUMO: Nos últimos anos muitos educadores de escolas públicas brasileiras foram surpreendidos com a presença de alunos com deficiências matriculados em turmas do ensino regular em diferentes níveis de ensino. Este contexto é consequência de um trabalho que tem em sua essência o reconhecimento da escola inclusiva e de políticas públicas para a inclusão escolar. Tal cenário se tornou bastante desafiador aos profissionais da educação, considerando que sua formação, muitas vezes, não oferece de forma efetiva, os conhecimentos e vivências necessárias para incluir pessoas. A observação

desta situação suscitou nossa investigação que teve como objetivo central pesquisar a organização da prática didático pedagógica de docentes e as propostas alternativas nos anos iniciais do ensino fundamental. Entrevistamos cinco educadoras que vivenciam a inclusão educacional cotidianamente em suas práticas profissionais. Depois de realizada a análise dos dados, numa perspectiva qualitativa, observou-se que a principal lacuna ainda está na formação de docentes para a implementação de um currículo verdadeiramente inclusivo. Os conhecimentos profissionais do professor devem qualificá-lo para construir um processo de mudança de estratégias/ações inclusivas eficientes. As práticas pedagógicas inclusivas e a adequação da estrutura da escola também se apresentaram insuficiente e requerem, além de investimentos gerais (materiais, recursos pedagógicos, tecnológicos,), o preparo do educador para atuar em classes inclusivas com o apoio das salas de recursos multifuncionais, que atendem os alunos inclusivos em contra turno. Foi possível identificar também que nos anos iniciais do ensino fundamental, o desafio é ainda maior, considerando o escopo dos domínios curriculares exigidos nos anos finais do ensino fundamental. A partir destes dados, concluiu-se que a orientação e organização de um processo pedagógico inclusivo nas escolas é intrínseco a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão educacional; Ensino Fundamental; Formação de professores.

EDUCATIONAL INCLUSION AS A CHALLENGE IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT: In recent years, many educators from Brazilian public schools have been surprised by the presence of students with disabilities enrolled in regular education classes at different levels of education. This context is the result of a work that has in its essence the recognition of the inclusive school and public policies for school inclusion. This scenario has become quite challenging for education professionals, considering that their training often does not effectively offer the knowledge and experience necessary to include people. The observation of this situation gave rise to our investigation, which had as its main objective to research the organization of the pedagogical didactic practice of teachers and the alternative proposals in the early years of elementary school. We interviewed five educators who experience educational inclusion on a daily basis in their professional practices. After performing the data analysis, from a qualitative perspective, it was observed that the main gap is still in the training of teachers for the implementation of a truly inclusive curriculum. The teacher's professional knowledge must qualify him to build a process of change of efficient inclusive strategies/actions. Inclusive pedagogical practices and the adequacy of the school structure were also insufficient and require, in addition to general investments (materials, pedagogical and technological resources), the preparation of the educator to work in inclusive classes with the support of multi-functional resource rooms, that serve inclusive students in counter shift. It was also possible to identify that in the early years of elementary school, the challenge is even greater, considering the scope of curricular domains required in the final years of elementary school. From these data, it was concluded that the orientation and organization of an inclusive pedagogical process in schools is intrinsic to teacher training.

KEYWORDS: Educational inclusion; Elementary School; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, mais precisamente após a promulgação da Constituição Federal, a “inclusão”, efetivou-se de forma mais precisa e desafiadora na rotina das instituições escolares. A legislação magna do país trazia em seu texto, a necessidade de compor os ideais de cidadania através do direito à igualdade de todos. A escola se tornou, assim, um campo fértil para se iniciar o processo de inclusão. (BRASIL, 1988).

Completando 30 anos das primeiras especulações surgidas sobre a inclusão no espaço escolar, percebe-se ainda hoje, que o trabalho e o pensar pedagógico ainda desperta inquietações e inseguranças sobretudo a prática pedagógica inclusiva.

A crescente demanda de estudantes oriundos da Educação Especial, contribuiu com a heterogeneidade dentro das salas de aula da escola pública e isso resultou numa reorganização educacional, trazendo em sua essência o respeito à diversidade e conseqüentemente o direito de todos os alunos. Neste contexto, a escola recebeu estudantes com diferentes deficiências aprendendo com eles a desenvolver um currículo com bases didáticas e organizacionais que atendesse as múltiplas necessidades.

Um grupo peculiar e laborioso, cujas dificuldades se concentram nas habilidades de práticas sociais e conceituais, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e motores são

os das crianças com deficiência intelectual (DI), incluídas nos primeiros anos do ensino fundamental com foco na alfabetização. Esses necessitam de estratégias especializadas para desenvolver seu potencial e a escola precisa disponibilizar mecanismos de apoio na superação das dificuldades impostas pela deficiência. Nos últimos anos, muitas investigações sobre a educação inclusiva analisaram o compromisso da escola em atender esses estudantes pelo viés de uma sociedade que não avançou neste sentido e necessita repensar as práticas naturalmente excludentes, que consideram as diferenças em alguns e não em todos (MANTOAN, 2003).

A tarefa de incluir é desafiadora e vai muito além de garantir a matrícula ao aluno com deficiência. O diferencial está em garantir o direito integral de aprendizado através de um currículo que contemple o que é necessário para a aprendizagem, com recursos, metodologias e adaptações que sejam eficientes na ação pedagógica inclusiva.

No caso dos alunos com DI, o atendimento educacional na escola regular é obstaculizado por uma série de fatores que implicam diretamente na prática pedagógica dos docentes, tais como: preparo do professor através da sua formação ou da sua experiência, flexibilização, adaptação e diferenciação curricular, o conhecimento da realidade, as vivências, os aspectos sociais e econômicos, e principalmente que cada um é um agente histórico com uma história única.

Com base nestes apontamentos, este texto tem como objetivo central, investigar a organização da prática didático pedagógica das/os docentes e as propostas alternativas praticadas no interior do ambiente da sala de aula para promover a inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, realizamos uma investigação empírica em 2019 por meio de entrevistas a cinco educadores que atuam na rede de ensino regular de um município do interior do Paraná, em classes inclusivas com alunos que possuem DI.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos documentos elaborados sobre a formação dos professores, destacam-se os Referenciais para Formação de Professores (RFP, 2002) que enfatiza que a formação de professores é uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, considerando a necessidade de inovação e qualidade no processo de ensino e de aprendizagem. Esse referencial cita que:

[...] além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 26).

Com relação a formação continuada em serviço, destaca-se que em momento algum ela poderá substituir a formação inicial docente que corresponde a fundamentação

teórica necessária para discutir sobre educação e preparar o profissional para desenvolver tarefas no cotidiano educacional. A formação continuada é um processo dinâmico que confere aperfeiçoamento constante levando o docente a investigação da prática. Esse tipo de formação contribui para que os saberes docentes se transformem e se ampliem a visão sobre o processo de ensino e de aprendizagem a medida em que o professor busca a compreensão de seus atos, discute suas ações, investiga sua própria atuação em sala de aula, onde a pesquisa vai auxiliar o docente na sua atuação na escola (TOZETTO, 2010).

Lourenço et al. (2019, p. 482) aponta que:

Na década de 1970, a formação continuada no Brasil teve uma expressiva ampliação consequente do advento da modernização social e do enaltecimento da racionalidade técnica, o que demandou recursos humanos mais qualificados para formar trabalhadores, tornando-se este o principal propósito da educação na época. Capacitar professores compreendidos como meros reprodutores de saberes produzidos por especialistas passou, portanto, a representar uma das facetas da modernização. (LOURENÇO et al., 2019, p. 482).

A formação continuada está ancorada no pressuposto da oferta aos professores como estratégia para atualização/complementação ao longo de sua carreira, constituindo-se em parte da organização do sistema de educação. A LDB 9394/96, dedica os artigos 61 ao 65 do Título VI – “Dos Profissionais da Educação” para abordar as mudanças importantes no contexto da formação dos profissionais da educação. No artigo 61 destaca:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

Nos anos de 1980, registrou-se a participação um pouco mais intensa dos professores nas questões que envolvem a educação e as ações de formação continuada desses profissionais, não estando mais restritas a assuntos técnicos, mas ao contexto social em que a formação do professor estava inserida, buscando garantir uma aprendizagem permanente adequada a dimensão política da prática docente. Já no início da década de 1990, ocorreu uma ênfase na formação do professor em serviço, considerando que somente treinamentos e encontros não eram suficientes para gerar avanços na qualidade do ensino (LOURENÇO et al., 2019).

Os mesmos autores, apontam que com esse processo inicial de formação continuada a valorização foi de uma construção de saber onde o professor participasse ativamente

e fosse capacitado em seu próprio local de trabalho. Hoje é uma das estratégias com melhores resultados para a promoção da criticidade e da reflexão na ação, mas que também apresenta lacunas na operacionalização e nos resultados das iniciativas de formação *in loco* (LOURENÇO et al., 2019).

Rosa e Schnetzler (2003), apontam três razões para justificar a importância destinada à formação continuada:

Objetivo	Justificativa
Aprimoramento profissional	Necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor
Atualização e aplicação prática	Necessidade de superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.
Ampliação da visão da atividade docente	Em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Quadro 1 – Razões que justificam a importância da formação continuada.

Fonte: Adaptado de ROSA; SCHNETZLER (2003).

Diante das justificativas acima, identificam-se benefícios do processo de formação continuada ou em serviço como alternativa para promover o aprimoramento profissional, a atualização e sua aplicação prática no dia a dia do educador e, pela pesquisa a ampliação da atividade docente.

Os referenciais para formação de professores, já destacados anteriormente, apontam para as responsabilidades sobre a organização e a promoção da formação continuada, remetendo ao papel das secretarias de Educação pelo seu papel de acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento de diretrizes, eventos e programas de formação continuada (BRASIL, 2002).

A formação continuada não é uma invenção nova, porém ainda tem lacunas e fragilidades nos dias atuais começando pela compreensão dos seus objetivos que vão além do aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial pois incluem igualmente, questões identitárias do docente (PERRENOUD, 2000). A efetivação da formação continuada ainda é um processo complexo e todo demanda certo tempo para a consolidação (FREITAS; PACÍFICO, 2020).

Sobre os objetivos da formação continuada Gadotti (2011, p. 41) destaca que na perspectiva freiriano, entende-se que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e

construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. (GADOTTI, 2011, p. 41).

A formação deve ser pensada como um projeto único que globaliza a formação inicial e a formação continuada, numa perspectiva de auto formação vivenciando a teoria da formação inicial e a prática do cotidiano escolar para a construção de novos saberes (PIMENTA, 2000).

Freitas e Pacífico (2020) ressaltam que ainda existem desafios da formação continuada que vem da fragmentação dos estudos ou programas de formação oferecidos, somando-se a rotatividade de gestores pedagógicos, administrativos e professores que levam a descontinuidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada. Outra questão é a imposição de curso aos professores sem que estes sejam consultados sobre suas necessidades e isso leva a definição de objetivos contraditórios que ora visam à prática ora à teoria, sem considerar que o melhor espaço para realizar a formação continuada para professores é a própria escola.

DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

No Brasil, os primeiros espaços destinados ao atendimento de pessoas com deficiência, segundo Mantoan (2003), eram inspirados em modelos de assistência europeus que mantinham o foco de assistência e não educativo, com resquícios do olhar de saúde ou do assistencialismo, mantendo salas de educação especial que eram segregatórias. Essas salas ficavam em instituições específicas para pessoas com deficiência ou dentro de escolas regulares onde os alunos eram segregados e marginalizados.

As primeiras mudanças no cenário brasileiro ocorreram na década de 70 e contribuíram para a estruturação do Departamento de Educação Especial (DEE), vinculado ao MEC. Esse Departamento apoiava ações de instituições especializadas como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as classes especiais inseridas nas escolas regulares, porém com a segregação de alunos (ANDRADE, 2016).

Após a redemocratização e a consolidação da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) que firmou o direito à igualdade de todos os brasileiros, sem distinção de qualquer natureza, houve grandes avanços para consolidação de espaços educativos inclusivos, principalmente na área legal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 de 1996 que dispõe que a Educação Especial deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiências assegura professores com formação adequada para atuar processo de inclusão no ensino regular. Sobre a formação a que se refere, recomenda-se especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

especializado, bem como docentes do ensino regular, capacitados para a integração desses estudantes nas salas, além do compromisso da escola em manter profissionais preparados, apontando-se a necessidade de rediscutir e construir um currículo adaptado e flexível, bem como repensar estratégias didático-pedagógicas para determinadas necessidades e especificidades (BRASIL, 1996).

Esses avanços remetem a educação inclusiva e a compreensão de que é preciso educar todos os alunos dentro de um mesmo contexto escolar, não fazendo a negação das dificuldades, mas sim, considerando que estas são fatores de diversidade e que no trabalho educacional deve ser dada ênfase nas competências, capacidade e potencialidades. O desafio, segundo Mantoan (2006, p. 15) está em “incluir de modo a reconhecer e valorizar as diferenças sem discriminar os alunos nem os segregar”. A autora, ainda afirma que a inclusão é de todos os alunos e não somente aqueles com deficiência

A educação inclusiva, veio de encontro a proposta da legislação federal e demais documentos como sendo um fator favorável para auxiliar na construção da nação, corroborando assim para uma sociedade igualitária e democrática. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou o avanço de assegurar ao aluno incluso o atendimento especializado em salas de apoio e, dependendo da sua limitação, direito a tutores permanentes, docentes, intérprete de libras e agentes educacionais acompanhando-os nas salas regulares (BRASIL, 2002).

As Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, também orientam para a prática pedagógica com foco na universalização do ensino e no atendimento à diversidade. A grande inovação foi, portanto, a política de inclusão que apresenta como enfoque “Educação para Todos” com a finalidade de assegurar a inclusão vencendo a exclusão por meio do acesso, da participação nos sistemas de ensino que devem promover o atendimento a todas as necessidades educacionais (BRASIL/MEC, 2007).

A Resolução nº 04/09, do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e assegurou a matrícula das pessoas com DI na educação regular, assim como demais alunos com deficiência. A necessidade de mudança impulsionou a definição e consolidação das bases legais e o trabalho pedagógico para a inclusão educacional, ressaltando que quanto mais cedo a criança for inserida em um ambiente inclusivo, mais rápido e melhor será seu desenvolvimento tanto pessoal como intelectual (FERREIRA; BRANDÃO, 2013).

Este processo não envolve somente garantir a matrícula do aluno dentro do sistema, mas oferecer as possibilidades necessárias com adaptação curricular e acessibilidade para que ocorra o aprendizado de forma satisfatória. Uma das tarefas do professor ao receber um aluno incluso é procurar e gerenciar meios que contribuam em sua práxis, mas que o resultado final seja voltado ao aluno pensando em possibilidades pedagógicas diferenciadas que alcancem os alunos em todas as suas diferenças e necessidades que possuam (BRASIL/MEC, 2014).

O processo educacional visto dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, assume novos posicionamentos que se iniciam a partir da construção do Projeto Político Pedagógico das escolas através da adoção de currículos abertos e mudanças organizacionais com a proposição de estratégias diferenciadas dentro da prática de ensino que contemplem a individualidade e as diferenças na forma de aprender de cada um. Nesse contexto, a escola é desafiada a romper com os padrões tradicionais, dando lugar as práticas que reconheçam, valorizem e tratem a diferença como fator de desenvolvimento e possibilidade de aprendizagem.

No estado do Paraná, existem documentos de orientação específicos, que fortalecem o processo de inclusão, como a Instrução nº 03/04 do Departamento de Educação Especial, que estabelece a função da classe especial como uma sala de apoio, localizada em escola do ensino regular, com um professor especializado na área da deficiência intelectual e que utiliza procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados para trabalhar com os alunos em inclusão com avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no Ensino Regular (PARANÁ, 2004).

Em 2008, por meio da Resolução nº 11/08 foram estabelecidos os critérios para o funcionamento das salas de recursos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para alunos com transtornos específicos, com o propósito de oferecer atendimento de apoio para os alunos inclusos. Em 2011, por meio da Instrução Normativa nº 16/11 que apresenta a nomenclatura de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, foi vencida a visão de classe especial e focou-se na oferta do atendimento educacional especializado, na Educação Básica, atendendo alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais ou transtornos funcionais específicos que estejam matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011).

Em 2018 com a Instrução nº 07/2018 foram definidos os critérios para o funcionamento de Centros de Atendimento Educacional Especializados – surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, e outros, funcionando em caráter de apoio educacional complementar aos estudantes da Educação Especial, matriculados nas classes comuns de Educação Básica, destacando-se que estes espaços não são substitutos à escolarização. E, com as instruções 08 a 12 de 2018, definiu-se o funcionamento de centros de apoio específicos para cegos, baixa visão, surdos, escolas bilíngues e definição das matrículas na modalidade de educação especial.

A Instrução nº 14/2018, definiu os critérios de contratação dos profissionais por meio de processo seletivo simplificado para o atendimento especializado, exigindo-se licenciatura plena em Educação Especial ou cursos de licenciatura com especialização na área de Educação Especial e inclusão.

CAMPO DE ESTUDO

A investigação empírica ocorreu em uma escola municipal de pequeno a médio porte que atende 267 alunos dos Anos Iniciais (primeiro ao quinto ano) do Ensino Fundamental, oriundos da região urbana do município de Prudentópolis, interior do estado do Paraná. O município é o segundo maior da região centro sul e centro oeste do estado. A instituição de ensino conta com salas regulares de atendimento educacional bem como atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncional – deficiência intelectual). Possui alunos com deficiência intelectual, matriculados e frequentadores das salas comuns e especializada.

Com relação as diretrizes municipais para a Educação Especial, o Plano Municipal de Educação de Prudentópolis (2015-2025), aponta que a escola como local de aprendizagem e formação precisa adequar-se a esse novo paradigma, aceitando as diferenças e buscando o crescimento através delas. A Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, adota como política educacional a inclusão de seus alunos, preferencialmente na rede regular de ensino com uma política pautada na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n. ° 4/2009, onde estabelece as diretrizes operacionais para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) na educação básica (PRUDENTÓPOLIS, 2015).

O município oferece o atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. As SRM podem ser das seguintes modalidades: Tipo I - na Educação Básica; Tipo II - na Área da Deficiência Visual e Tipo II - na Área da Surdez.

O Decreto n° 7.611/2011, reforça as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos garantindo às pessoas com deficiência, o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, as diretrizes propõem a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (PRUDENTÓPOLIS, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, dispõe de uma equipe técnica especializada para atender o setor de Educação Especial, com duas pedagogas, dois psicólogos e uma fonoaudióloga. A principal função desta equipe é realizar a identificação de alunos com características especiais e auxiliar no seu processo de inclusão.

Analisando os alunos com deficiências, matriculados na rede pública de ensino do município pesquisado, 33 apresentam deficiência intelectual e 3 possuem deficiência intelectual associada a TDAH e transtornos globais do desenvolvimento. Destes, 17 alunos frequentam a Classe Especial, 17 estão matriculados em classes do ensino comum da área urbana com apoio em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e 2 alunos estão matriculados no ensino comum em escolas do campo, também com apoio em SRM. Vale destacar que

o referido possui 10 escolas de ensino fundamental com uma média de doze turmas em cada escola.

AS AÇÕES INCLUSIVAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA

Para compreender sobre as ações da prática pedagógica inclusiva foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando a entrevista para coleta de dados com 5 educadores que atuam na rede de ensino regular, em classes inclusivas com alunos que apresentam diagnóstico de deficiência intelectual. A coleta dos dados ocorreu no próprio local de trabalho (instituição caracterizada anteriormente) das participantes da pesquisa, sendo aplicado um roteiro de questões da entrevista pelos pesquisadores em 2019.

O quadro 2 apresenta os dados dos 5 entrevistados/as considerando idade, formação, tempo de atuação no magistério e deficiência incluída em sua sala de aula.

Participantes	Idade (anos)	Série em que atua	Nº de alunos com deficiência	Formação	Tempo de docência
Professor 1	30	1º ano	1 – Deficiência intelectual	Pedagogia	5 anos
Professor 2	35	3º ano	1 – TEA (transtorno espectro autista)	Pedagogia	8 anos
Professor 3	49	3º ano	1 – Deficiência intelectual	Pedagogia	29 anos
Professor 4	32	2º ano	1 - Deficiência intelectual	Magistério/ Graduação em Letras	4 anos
Professor 5	30	1º ano	1 - Deficiência intelectual	Pedagogia	4 anos

Quadro 2 – Perfil dos educadores/as que participaram da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com base no quadro acima se identificou nas entrevistas que os docentes estão na faixa etária de 30 a 49 anos, todos atuam nas séries iniciais do ensino fundamental com alunos com deficiência intelectual e um deles, com transtorno do espectro autista. A maioria dos entrevistados possui licenciatura em Pedagogia, apenas um possui formação secundária em Magistério e licenciatura em Letras. O tempo de docência na rede municipal de ensino varia de 4 a 29 anos.

Andrade (2008, p. 98), ressalta em suas pesquisas a importância da formação continuada para todos os educadores, em especial para aqueles que atuam na educação inclusiva. Existem relações de influências mútuas entre a formação continuada e a ação dos docentes em seu contexto político-pedagógico destacando a importância da atuação profissional para atender os objetivos das políticas de educação inclusiva. O fenômeno existencial que é a relação pedagógica, pode acontecer de modo diferente considerando que um mesmo professor pode assumir o desafio frente a alguns alunos, mas também pode

se negar a continuar em uma relação pedagógica que exija condições e habilidades de que ele julga não dispor naquele momento.

Com relação aos alunos incluídos, nas cinco classes analisadas durante a pesquisa, as características dos alunos estão descritas no quadro 3.

Participantes	Idade/anos	Sexo	Diagnóstico/ comprometimento
Aluno do Professor 1	07 anos	F	Deficiência intelectual (desempenho intelectual significativamente baixo) - apresenta muitas dificuldades em assimilar os conteúdos, atraso na fala, dificuldades na execução e compreensão de tarefas, pouca interação social.
Aluno do Professor 2	09 anos	M	TEA (Transtorno do espectro autista) - baixa interação social, comunicação e linguagem, comportamentos repetitivos, estereotípias, surtos frequentes, baixa tolerância as mudanças de rotinas e sons, atraso intelectual.
Aluno do Professor 3	12 anos	M	Deficiência intelectual (desempenho intelectual significativamente baixo) – aluno egresso de escola especial. Apresenta dificuldades na escrita e leitura em relação aos demais alunos, porém o processo de alfabetização vem sendo consolidado.
Aluno do professor 4	09 anos	M	Deficiência intelectual (ligeiramente abaixo da média) -dificuldade principalmente na leitura e escrita.
Aluno do professor 5	07 anos	M	Deficiência intelectual (desempenho intelectual significativamente baixo) - foi avaliado ainda na educação infantil por apresentar muitas dificuldades em aprender os conteúdos e atraso significativo em seu desenvolvimento.

Quadro 3 – Perfil dos alunos inclusos nas classes da amostra da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O perfil dos alunos inclusos na amostra está relacionado a deficiência intelectual e a ação da inclusão em classes regulares inclusivas o que reforça os resultados das pesquisas de Ferreira e Brandão (2013), que apontam a importância do ambiente inclusivo evitando a segregação em classes especiais. As idades dos alunos variam entre 07 e 12 anos e esse fato também aparece nas pesquisas dos mesmos autores quando sinalizam que, quanto mais cedo o aluno com deficiência for incluído, melhor será o seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Os diagnósticos dos alunos são realizados pela equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, que acompanha o trabalho de inclusão nas classes regulares. Quando necessário são envolvidos profissionais da área de saúde e profissionais da rede privada para diagnósticos complementares.

O quadro 4 apresenta a transcrição das falas da entrevista em resposta ao seguinte questionamento: “Como ficou sabendo que teria um aluno incluído em sua sala de aula? ”

Participantes	Transcrição das falas nas entrevistas
Professor 1	“O aluno já era nosso e toda a escola já sabia que ele tinha um problema[...] que não aprendia direito[...] então ele foi encaminhado para uma avaliação e deu que ele tinha deficiência. No começo tive muito medo, fiquei assustada, não tinha nem ideia de como trabalhar como uma criança de inclusão, mas agora já tô mais tranquila. Porque agora eu tô conhecendo ele”.
Professor 2	“Esse aluno é nosso da escola) desde a educação infantil e foi a escola que levantou a suspeita de que ele tinha alguma coisa diferente [...], depois de muita conversa com a família eles levaram ele para uma consulta com o neuro, e veio um diagnóstico de ele era autista {...} eu fiquei com muito medo porque as vezes ele é agressivo e tem surtos . [...] como tinha só uma turma de 3 ano e eu escolhi a turma daí sabia que esse aluno seria meu”.
Professor 3	“O aluno chegou na metade do ano, para o segundo semestre vindo egresso da APAE para a matrícula no 3º ano e na escola só tinha uma turma de 3º ano (que é a minha) e então ficou nesta turma”.
Professor 4	“Fiquei sabendo na escolha de turmas no começo do ano que teria um aluno incluso na minha turma, fiquei curiosa e já fui me informar sobre o que tinha que fazer e como era a deficiência [...] daí fiquei muito preocupada, com muito medo”.
Professor 5	“Fiquei sabendo na escolha de turmas no início do ano que esse aluno tinha indicação para Sala de Recursos e que ele era um aluno de inclusão”.

Quadro 4 – Posicionamento dos educadores sobre a descoberta do aluno em inclusão.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Analisando as respostas dos educadores identificou-se que a maioria dos alunos inclusos já tem um histórico na escola onde atuam o que tornou o processo mais fácil. Para alguns foi novidade e P3 recebeu um aluno egresso de uma escola de educação especial, o que tornou mais desafiante o processo de inclusão.

Papa et al. (2015), apontam que na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social oferecendo a todos os alunos o direito à escolarização. A escola precisa possibilitar a integração e o aprendizado de todas as crianças buscando estratégias para oferecer experiências educacionais com atividades estruturadas para atender as necessidades dos alunos incluídos desde sua chegada à escola.

O quadro 5, apresenta as respostas sobre a forma de trabalho desenvolvido nas classes inclusivas, respondendo ao questionamento “Como é o trabalho realizado em sala de aula com o aluno incluso? ”

Participantes	Transcrição das falas nas entrevistas
Professor 1	“O trabalho em sala é feito de acordo com a necessidade do aluno, dou para ele atividades algumas atividades diferentes, mais voltadas para o nível que ele se encontra. Nem sempre dá para trabalhar de forma diferente o tempo todo, porque na turma ainda outras crianças com dificuldades e tenho que dar atenção para os outros também”
Professor 2	“Esse aluno tem um estagiário que fica o tempo todo com ele porque ele é agressivo e tem surtos; não sei como trabalhar com ele porque qualquer mudança que acontece dentro da sala ele fica nervoso e se desestabiliza, bate nos colegas, grita bastante [...] então quando ele quer fazer alguma atividade deixo por conta do estagiário porque não tem como ficar o tempo todo do lado já que a turma tem 25 alunos”.
Professor 3	“Sempre que posso faço atividades diferentes com o B., mas não consigo trabalhar de forma diferenciada todos os dias [...] o que me orientaram é que eu tinha que fazer uma adaptação curricular para ele e desenvolver atividades de acordo com o nível desse aluno[...] ele vai pra sala de recursos e tem apoio lá também e aqui a sala tento fazer o que tá em minhas possibilidades porque é uma sala com 25 alunos com outras crianças com dificuldade”.
Professor 4	“Fui orientada que tinha que fazer um currículo adaptado para a N. porque ela tinha direito e para ela se beneficiar da aprendizagem com os objetivos voltados para suprir a defasagem na leitura e escrita[...] Ela é uma criança tranquila e assim fica mais fácil, então sempre que posso separo as atividades para o nível dela e realizo com ela do meu lado dentro da sala de aula. [...] as vezes orienta ela na minha mesa. Já foi feito um caderno separado pra ela com atividades diferentes e na medida do possível auxílio el.[...] nas provas também é feito uma provinha diferente e procuro avaliar ela diariamente”.
Professor 5	“Faço algumas atividades para o nível em que ele se encontra, que são atividades bem de nível de educação infantil, quando M. não quer fazer deixo ele no tempo dele, ele é mais lento que os outros e não fico cobrando tanto. Para a casa mando atividades diferentes dos outros (com autorização) dos pais como um reforço da aprendizagem”.

Quadro 5 – Posicionamento sobre o trabalho pedagógico na classe inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os relatos apontam lacunas no processo inclusivo e as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, principalmente como relação a adaptação das atividades. Kassar (2011), explica que é possível perceber que os desafios da implantação de uma política nacional de educação inclusiva são muitos e se tornam evidentes quando se analisam as classes regulares com alunos em inclusão. Torna-se cada vez mais evidente que para cumprir as exigências que os programas e projetos inclusivos propõe são necessárias salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar, formação de docentes, acolhimento da escola entre outras situações que não estão disponíveis para todas as escolas.

Mesmo com as diretrizes específicas para Educação Especial na Educação Básica além de outros documentos de orientação que visam fortalecer a inclusão e propõe o apoio

com recursos materiais, pedagógicos e humanos para as escolas inclusivas (BRASIL, 2001), as falas dos educadores apresentam um cenário de desafios na prática pedagógica visando o ensino inclusivo de qualidade.

Sobre as ações desenvolvidas nas escolas da pesquisa, o quadro 5 apresenta as respostas do questionamento “Quais as ações desenvolvidas na escola para favorecer a inclusão?”

Participantes	Transcrição das falas nas entrevistas
Professor 1	“A escola auxilia o professor através da pedagoga, conversa com os pais quando o aluno precisa tomar um medicamento ou quando esse aluno precisa de apoio mais específico [...] a escola também sempre pede ajuda a equipe da secretaria de educação e também quando é necessário a escola forma turmas menores”
Professor 2	“A escola conseguiu um estagiário para o aluno porque ele tem vários surtos e se torna agressivo dentro e fora da sala de aula e precisa de uma rotina adaptada para ele. [...] essa rotina foi a mudança de horário de recreio (com menos barulho), mudança de sala para uma sala mais isolada da área central, foi permitido ao aluno que ele chegasse após o hino e oração indo diretamente para a sala. Não deu para fazer uma turma com menos alunos porque é a única turma da escola, então a sala tem bastante alunos, mas foram feitas outras modificações”.
Professor 3	“Foi elaborado um currículo adaptado para o aluno, também a escola procurou a escola especial para mais informações e a pedagoga sempre mantém contato com a família (o que ajuda muito).
Professor 4	“Adaptação do currículo, troca de experiências entre a professora de sala de recursos e a professora do ensino comum e sempre que possível pede-se o auxílio da equipe técnica da secretaria. Também a escola orienta os docentes que as avaliações sejam feitas de forma diferenciada para estes alunos”.
Professor 5	“A escola sempre procura desenvolver atividades (dentro e fora da sala de aula) que venham a contribuir para o aluno incluso. O currículo adaptado, reunião com a equipe técnica da secretaria, promove diálogo entre professor do ensino comum e professor de sala de recursos. Nas atividades em sala de aula procura respeitar o tempo dele elaborando atividades que ele possa desenvolver”.

Quadro 6 – Ações desenvolvidas para favorecer a inclusão nas escolas da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A situação apontada pelos docentes demonstra o compromisso com a adaptação curricular e o apoio da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação como suporte nas ações e adaptações do processo pedagógico. Os educadores possuem conhecimento do seu papel e das dificuldades de trabalhar o processo inclusivo. Contudo, mesmo com o embasamento legal, ainda existem lacunas a serem vencidas.

Andrade (2008, p.75), aponta que os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos docentes no processo inclusivo para que as mudanças significativas possam ocorrer e os problemas possam ser reduzidos.

Dessa forma, é fundamental que os cursos de formação continuada reduzam o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões produtivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos por parte dos profissionais.

O foco para o fortalecimento da educação inclusiva é o conhecimento, tanto nas normativas e diretrizes que devem embasar o processo pedagógico, que são as definidas pelo Estado, como das estratégias para adaptação curricular para atender a todos os alunos inclusos com qualidade. É necessário fortalecer a visão da inclusão na escola regular e oferecer oportunidade de acesso para todos os alunos, independente das suas limitações, respeitando o tempo de aprendizado e o desenvolvimento, construindo assim, um trabalho pedagógico realmente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de consolidação da escola inclusiva requer conhecimento para atuar na escola regular, vencendo os desafios do processo inclusivo e atendendo a base legal que foi constituída com diretrizes que orientam o processo pedagógico neste contexto.

Ao longo dos anos, algumas conquistas serviram para fortalecer a sociedade inclusiva e, em especial a escola regular, contribuíram para que a inclusão fosse compreendida pela sociedade, porém não evitou que o aparecimento de lacunas e o surgimento de muitos nessa transição de classes especiais para escolas regulares com foco na inclusão.

No cenário da educação municipal, as diretrizes que orientam o trabalho inclusivo nas classes regulares é o mesmo que norteia a inclusão nas redes estaduais. As diretrizes e instruções normativas visam atender cada uma das dificuldades, deficiências ou transtornos, como no caso da pesquisa em questão, a deficiência intelectual, oferecendo conhecimento e estratégias para as classes regulares e para as salas de apoio, como as salas de recursos multifuncionais. O foco é a eliminação da segregação em classes especiais para a inclusão, identificando os desafios que precisam ser vencidos para que as classes regulares sejam realmente inclusivas para todos.

Com base na questão norteadora da pesquisa, identificou-se que a principal adversidade nesta situação em nosso campo de estudo, ainda está na formação de docentes que dificulta a adaptação curricular e flexibilização do currículo inclusivo. O foco da formação de professores precisa oferecer conhecimento técnico, aliado as possibilidades de organização e construção do processo de mudança de estratégias/ações inclusivas e eficientes para a realidade de cada escola/turma.

A definição de práticas pedagógicas realmente inclusivas e adequação da estrutura da escola também apareceu como deficitária e requer além de investimentos, não só no preparo do educador para atuar em classes inclusivas, mas nas salas de aula, nos materiais adaptados e nas salas de recursos multifuncionais que atenderão os alunos inclusos em contra turno.

Foi possível investigar também, a organização da prática didático pedagógica das/os docentes e como lidam com os desafios relacionados as ações pedagógicas alternativas para fortalecer o processo inclusivo, promovendo a inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, foi possível identificar que nos anos iniciais do ensino fundamental, o desafio é ainda maior considerando a importância deste início de escolarização, que se torna a base de todo processo de ensino posterior. A pesquisa de campo realizada – no município de Prudentópolis (PR) - apontou que o primeiro passo para construir um ensino de qualidade é a formação dos educadores e ressaltou o compromisso dos professores na construção das escolas realmente inclusivas. Para vencer essas lacunas na formação, os educadores, além das vivências do cotidiano, buscam apoio e orientação pedagógica, além de cursos de especialização e atuação e formações continuadas nas secretarias municipais de educação.

A consolidação da escola inclusiva é o primeiro passo para a construção de uma sociedade livre de preconceitos e discriminação. Desta forma, o papel do educador é conduzir as ações da escola de forma a torná-la verdadeiramente para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girardi. Inclusão escolar e formação continuada de docentes: relações e contrapontos. **Poiésis**, v. 1, n. 1, Tubarão, jan./abr. 2008, p. 86-100.

ANDRADE, João Maria de. **Educação especial**: construindo espaço de formação. 2016. Disponível em: <http://www.defnet.org.br/elizabet.htm>. Acesso em 29 set 2019.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui,ao.html. Acesso em 18 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para educação especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002 destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 04 de 2009** - Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC / SEF, 2002.

FERREIRA, Marco; BRANDÃO, Maria Teresa. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: 2013, p. 487-501.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, v.21, n. 1 Campo Grande: jan./mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, Curitiba: Editora UFPR, jul./set. 2011. p. 61-79.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin; SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, v. 15, n. 32, Bahia: abr./jun. 2019. p. 481-498

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

PAPA, Fernanda; VIÉGAS, Silvia; ZAMOR, Anderson. Inclusão: uma mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva. **Boas Práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva**, v. 1, São Paulo: PUC/SP, 2015.

PARANÁ. **Instrução nº 03/04** - Estabelece a função da classe especial como uma sala de apoio, localizada em escola do ensino regular. Curitiba: SEED/Departamento de Educação Especial, 2004.

PARANÁ. **Resolução nº 11/08** - Estabelece critérios para o funcionamento das salas de recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental para alunos com transtornos específicos, com o propósito de oferecer atendimento de apoio para os alunos inclusos. Curitiba: SEED/Departamento de Educação Especial, 2008.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 16/11** - Apresenta a nomenclatura Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, vencendo a visão de classe especial, tem como foco a oferta do atendimento educacional especializado na Educação Básica. Curitiba: SEED/Departamento de Educação Especial, 2011.

PARANÁ. **Instrução nº 07/2018** - Critérios para o funcionamento de Centros de Atendimento Educacional Especializados – surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, e outros, funcionando em caráter de apoio educacional complementar aos estudantes da Educação Especial, matriculados nas classes comuns de Educação Básica destacando-se que não substituem a escolarização. Curitiba: SEED/Departamento de Educação Especial, 2018.

PARANÁ. **Instrução nº 14/2018** - Definiu os critérios de contratação dos profissionais por meio de processo seletivo simplificado para o atendimento especializado exigindo-se licenciatura plena em educação especial ou cursos de licenciatura com especialização área de educação especial e inclusão. Curitiba: SEED/Departamento de Educação Especial, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez , 2000. p. 15-34.

PRUDENTÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação** (2015/2025). Prudentópolis: SME, 2015.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petruccidos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, 2003. p. 27-39.

TOZETTO, Susana Soares. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Altruísmo 19, 24, 25, 28, 30

Ambientes virtuais de aprendizagem 269, 270

Ângulos 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

Aprendizagem significativa 43, 143, 189, 199, 203, 230, 269, 270, 272, 274, 276, 277, 278

Artes integradas 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45

Atividades de vida diária 204, 214, 215, 219

Autismo 204, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 219, 222, 223, 323, 328, 329, 330, 331, 332

Autocrítica 167, 254, 255, 263, 265

Autodeterminação dos povos 301

B

Bebês 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

BNCC 33, 34, 37, 38, 44, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 195, 240, 241

Brinquedo 62, 204, 206, 208, 212, 214, 218, 219, 220, 221, 222, 314, 315, 317

C

Comunidade/sociedade 19

Consciência de classe 92, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 104

Coordenadas cartesianas 55, 57, 58, 62

Crianças 3, 12, 13, 17, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 147, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 175, 189, 196, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213, 215, 219, 221, 222, 223, 243, 245, 312, 313, 315, 316, 317, 323, 324, 325, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342

Currículo 1, 2, 3, 7, 13, 14, 15, 36, 37, 38, 42, 108, 114, 122, 130, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 159, 161, 164, 189, 196, 200, 227, 240, 243, 244, 246, 276, 278, 308

D

Democracia 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 268

Desenvolvimento local 89, 169, 301, 306, 308

Design inclusivo 204, 210

Determinación 254, 255, 257, 258, 260, 262, 265, 266, 267

Direito a educação 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175

Docência 10, 18, 46, 48, 49, 52, 55, 57, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187,

188, 189, 235, 271, 282, 290, 291, 292, 293, 294, 344

E

Economias diversas 19

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 81, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 112, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 211, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 271, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 320, 321, 322, 327, 332, 333, 344

Educação de jovens e adultos 116, 117, 118, 121, 122, 123, 127, 128

Educação física 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 333

Educação infantil 11, 12, 13, 17, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 106, 107, 108, 114, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 170, 227, 228, 248, 287

Educação rural 168, 170, 224, 225, 227, 231, 235, 239

Ensino de arte 33, 34, 37, 44

Ensino de geometria 129

Ensino fundamental 1, 3, 8, 9, 10, 16, 17, 114, 130, 146, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 162, 196, 198, 201, 227, 228, 250, 287, 288, 299, 305, 311, 313, 344

Ensino médio 17, 55, 57, 149, 154, 156, 157, 158, 160, 180, 181, 182, 198, 200, 201, 202, 227, 228, 237, 238, 240, 250, 251, 270, 272, 291, 299, 300, 305

Estado da arte 49, 224, 225, 238, 278

F

Ferramenta pedagógica 269, 270

Força muscular 333, 334, 336, 339, 341

Formação continuada de professores 18, 146, 164

Formação de professores 1, 3, 5, 15, 16, 18, 164, 170, 235, 236, 237, 279, 289, 298, 344

Formação docente 145, 152, 155, 161, 183, 185, 188, 235, 236, 240, 294

G

Gestão 37, 74, 75, 79, 83, 86, 87, 90, 91, 97, 155, 162, 201, 227, 237, 283, 284, 301, 306, 308, 310

I

Identificação das expressões 204, 213, 219, 221

Inclusão 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 122, 124, 158, 163, 210, 215, 222, 227, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 311, 319, 320, 321, 323, 328

Inclusão de surdos 240

Inclusão educacional 1, 3, 6, 7, 16

Integración 254, 255, 256, 257, 261

Interdisciplinaridade 33, 34, 44, 45, 158, 159, 162, 182, 184, 187, 188, 229

J

Jogo didático 55, 62

L

Lazer 179, 208, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 313, 326

Leitura literária 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 109

Literatura afro-brasileira 106

M

Maker 311, 312, 313, 316, 317, 320

Mal-estar docente 279, 280, 288

Manual do professor 116, 122, 123, 124

Materiais autorais digitais educacionais 178, 180, 187, 189

Materiais concretos 129, 130, 131, 133, 137, 142, 143

Maturação biológica 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340

Mediação docente 46, 48, 51, 52

Música 36, 38, 42, 45, 112, 113, 184, 212, 215, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 332

O

Origem social 190, 191, 192, 193, 194, 198, 200

P

Participação 4, 7, 37, 48, 49, 50, 54, 61, 74, 76, 79, 82, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 107, 110, 113, 139, 151, 184, 190, 191, 194, 196, 197, 199, 200, 202, 226, 229, 231, 271, 275, 279, 284, 285, 286, 296, 297, 308, 317, 318, 337

Pedagogia de la esperanza 254, 258, 259, 261, 266

Pesquisa em ensino de ciências 224, 235, 237

Pessoas com TEA 322

Pibid 55, 56, 57, 278, 291, 292, 293, 294, 344
Políticas de inovação 63, 66, 68, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90
Políticas educacionais 165, 166, 169, 227, 248
Políticas inclusivas 240
Políticas públicas 1, 3, 6, 65, 70, 71, 168, 169, 198, 201, 202, 203, 227, 228, 236, 238, 248, 277, 301, 302, 308
Povos do campo 165, 167, 168, 170, 171, 172, 226, 228
Prática docente 4, 48, 50, 117, 122, 160, 229, 230, 236, 287, 291
Prática pedagógica 2, 3, 5, 7, 10, 14, 40, 42, 52, 126, 180, 188, 225, 279, 280, 299
Protagonismo juvenil 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203

R

Reciprocidade 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 50, 54, 199
Rede federal de educação profissional 63, 71, 72, 87, 89
Região Nordeste 63, 66, 71, 72, 73, 74, 77, 86
Representação 41, 62, 103, 116, 131, 173, 193, 218, 306
Revisão sistemática 190, 191, 192, 193, 200, 201, 333, 338
Robótica 311, 312, 313, 316, 319, 320
Rondônia 17, 145, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 162, 164

S

Sociedade capitalista 92, 95, 96, 102, 103, 104, 117, 118, 171
Sucesso escolar 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 202

T

Tecnologias digitais da informação e comunicação 178
Treinamento de resistência 333, 336, 338

U

Ultimate frisbee 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300

(Des)Estímulos às

teorias, conceitos e práticas

da educação



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021

(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021