



TERRIED

O SABER DOCENTE EM DESTAQUE: TECENDO EXPERIÊNCIAS E ALINHAVANDO CAMINHOS NO ENTRELAÇE DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS



**Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Edmilson Rodrigues Chaves
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias
[Organização]**



TERRIED

O SABER DOCENTE EM DESTAQUE: TECENDO EXPERIÊNCIAS E ALINHAVANDO CAMINHOS NO ENTRELAÇE DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

**Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Edmilson Rodrigues Chaves
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias
[Organização]**

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

O SABER DOCENTE EM DESTAQUE: TECENDO EXPERIÊNCIAS E ALINHAVANDO CAMINHOS NO ENTRELAÇE DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS [livro eletrônico] / Organização: Gerviz Fernandes de Lima Damasceno; Edmilson Rodrigues Chaves; Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 3 1 - 6

1. Educação 2. Ensino

CDD-370-1

23-147990

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 610.1



10.48209/978-65-84959-31-6



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: FILOSOFIA E HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.....	6
---	---

Gerson Davi Tavares

Marcelo Penteado de Toledo

doi: 10.48209/978-65-84959-31-1

CAPÍTULO 2

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRE O REAL E O IDEAL.....	20
--	----

Suzy Aparecida Batista de Castro

doi: 10.48209/978-65-84959-31-2

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ENSAIO À LUZ DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	37
--	----

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

Edmilson Rodrigues Chaves

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias

doi: 10.48209/978-65-84959-31-3

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	54
-----------------------------	----

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: FILOSOFIA E HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Gerson Davi Tavares¹
Marcelo Penteado de Toledo²

¹ Mestre em Educação com especialidade no Ensino Superior.
UNIB – Universidade Internacional Ibero-americana.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2153-6944>

E-mail: gerson.tavares@cps.sp.gov.br

² Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Cruzeiro do Sul.

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Cruzeiro do Sul.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3757-0424>

E-mail: marcelo.toledo@cps.sp.gov.br

Resumo: O objetivo deste estudo tem por finalidade apresentar uma investigação acerca da incorporação da história e filosofia da ciência no âmbito da matemática, enquanto alternativa pedagógica, no processo de formação de professores em cursos de licenciatura em matemática. Para isso, metodologicamente, o trabalho caracterizou-se como de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e bibliográfico, em que foi feito um levantamento bibliográfico, o qual foi possível identificar 86 trabalhos que abordaram, de forma geral, formação docente, história da ciência, filosofia da ciência, história da educação, filosofia da educação e educação matemática. As análises possibilitaram perceber que a história e a filosofia da ciência no processo de formação docente é capaz de propiciar uma verdadeira transformação do senso comum para uma justificação científica, além de prepará-los para ensinar teorias científicas utilizando uma estrutura histórico-filosófica-cognitiva, por meio, principalmente, de trabalhos interdisciplinares. Foi possível traçar um paralelo comparativo que determinou uma eficiência didática reforçadamente positiva ao se abordar não somente o método matemático, mas a experiência vivenciada na aplicação destas metodologias no cotidiano do aluno.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. História e Filosofia da Ciência Matemática. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A literatura elenca uma série de motivos que justificam a importância do uso da história e filosofia da Educação Matemática no processo de formação docente.

Batista (2016, p.124), por exemplo, afirma que *“a transformação do pensamento do senso comum, da opinião, para uma justificativa epistêmico-científica no processo de compreensão de conceitos, teorias e explicações científicas, é recomendável que o docente conheça o desenvolvimento histórico da Ciência de sua formação”*, no caso deste trabalho, a Educação Matemática.

Este conhecimento é inexistente, pois é comum o professor organizar formalmente o conteúdo, respeitar o currículo, no entanto, sem um contexto. No

caso da matemática, tal organização se dá, muitas vezes, *“repleta de representações gráficas, de maneira ingenuamente empiricista e sem elaborar um argumento significativo para o desenvolvimento de uma explicação científica* (Batista, 2016, p. 126).”

Além disso, existe uma legitimação da prática profissional a partir da construção de uma identidade na ação docente, isto é, o professor comprometido epistemologicamente com a história e filosofia de sua ciência é capaz de construir bases para fundamentar sua prática docente, ou seja, *“teorizá-la e transformá-la efetivamente, mobilizando seus saberes para a construção do conhecimento escolar* (Schön, 1995, p. 145).”

Isto, pois, pensar criticamente exige do docente uma posição filosófica e cabe a ele posicionar-se epistemologicamente diante dos debates e impasses encontrados na história da ciência, inserindo-se no estudo das concepções filosóficas da ciência. Sobre isso, Kragh (1987, p. 45) *“afirma que ninguém conhece plenamente uma ciência sem conhecer integralmente a sua história.”*

Durante muitos anos, o processo de ensino de matemática no Brasil foi completamente processado nos moldes tradicionais, isto é, sem propostas metodológicas voltadas à sua inovação. Pesquisas no âmbito educacional evidenciam que somente a partir da década de 60 surgiram as primeiras discussões a respeito de uma transformação no processo educacional, ideias estas influenciadas, por movimentos como a Escola Nova e a Matemática Moderna, por exemplo.

Sobre isto, D’Ambrósio (2012, p. 89) afirma que *“tais movimentos foram úteis para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem de ciências nas escolas mudando o estilo das aulas, das avaliações, e introduzindo uma linguagem moderna para se trabalhar os conceitos teóricos com os estudantes dos diferentes níveis de escolaridade.”*

Com isso, ocorreram mudanças significativas na didática e, consequentemente, nas abordagens metodológicas compatíveis com as exigências da política de modernização econômica que exigia um avanço das ciências naturais, humanas e exatas com o intuito de disseminar o pensamento científico e tecnológico dos países centrais e periféricos em desenvolvimento. *“Fato este que desencadeou uma preocupação com a Metodologia, intensificando, consequentemente, pesquisas e estudos nesta área (Pires, 2017, p. 75).”*

As discussões construídas a partir das pesquisas e estudos em torno da educação e abordagens metodológicas para o ensino de ciências influenciaram diretamente muitas das reformas educacionais que ocorreram ao redor mundo desde então.

Libâneo (2017, p. 21) define metodologia como:

Uma ramificação da pedagogia que tem como finalidade usar métodos e técnicas na aplicação de ensino. É uma forma prática que tem como base as teorias pedagógicas que analisam métodos convenientes para serem aplicadas e que contribuam no processo de aprendizagem do aluno.

Pesquisadores de diferentes áreas têm abordado a questão do ensino de ciências, principalmente, no que tange à Educação Básica. Nessas publicações metodologias, contextos e desafios, geralmente, são os focos das discussões. Dentre tais publicações, uma que se destaca é a que foi feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura - UNESCO, no ano de 2016.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente destaca-se que *“é reconhecido de forma unânime que o conhecimento em ciências é de suma importância no mundo atual, principalmente nos objetos tecnológicos que nos cercam ou nos processos de troca e de comunicação; porém, em geral, tal conhecimento é invisível (Brasília, 2016, p. 10).”*

Assim, desde o início da escolarização da humanidade, conhece-se o potencial de o lúdico poder influenciar positivamente a educação das crianças, o que não exclui a aprendizagem de conceitos relacionados à ciência.

No campo educacional atual, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o lúdico é citado como um componente transversal à diferentes linguagens.

Brasil, (2017, p. 193) o componente curricular está centrado nas seguintes linguagens:

As Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens, por vezes lúdicas, articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, Brasil, (1998, p. 56), trazem que:

O trabalho escolar deve estimular o estudante a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades e vice-versa. Além disso, se esse trabalho for feito a partir de exploração dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato, ele permitirá ao aluno estabelecer conexões entre o conhecimento escolar e outras áreas do conhecimento.

Neste sentido corroborando com os documentos investigados, o estudo em ciências possibilita ao aluno perceber e valorizar sua presença em elementos da natureza e em várias criações humanas. Essa possibilidade pode ser trabalhada em sala de aula, por meio de diferentes abordagens lúdicas, como obras de arte, pinturas, artesanato, dentre outros já citados.

Além do uso das novas tecnologias da informação e comunicação e de uma abordagem “*a partir do lúdico, a utilização da história, filosofia e epistemologia*

do conhecimento também figuram como uma importante opção metodológica para o ensino de ciências na Educação Básica (Batista, 2016, p. 57)."

Assim ao incorporarmos a história, a filosofia e a epistemologia da Ciência no processo de ensino e de aprendizagem estamos colocando tal processo formativo em bases sólidas, principalmente no que diz respeito a entender o processo de evolução do conhecimento científico, possibilitando sua humanização, contextualização e maior entendimento.

Ainda segundo Batista (2016, p. 112), *"a abordagem da história da Ciência vista como um instrumento para a transformação da prática docente é uma colaboração no processo de construção dos saberes escolares esperados, conforme o currículo de cada etapa da escolarização."*

Nas diferentes etapas da educação é necessário que seja dada aos estudantes a oportunidade de obterem habilidades e estratégias que lhes proporcionem a apreensão, por si mesmos, de novos conhecimentos e não apenas a obtenção de conhecimentos prontos e acabados que fazem parte da nossa cultura e é justamente neste ponto que a abordagem metodológica adotada pelo docente se torna um importante elemento no processo de construção do conhecimento.

Conforme destaca Batista (2016, p. 134), *"o desenvolvimento de um saber analítico reflexivo e autônomo habilita um professor a identificar o necessário, o adequado e o suficiente para a realização dos objetivos escolares e acadêmicos."*

Assim, as pesquisas presentes na literatura, assim como as respostas apresentadas por profissionais da área mostram que um saber interdisciplinar metodológico e epistemológico forma a base deste repertório, caracterizado por sua capacidade de relacionar diferentes domínios de conhecimento científico ao mesmo tempo que diferencia a natureza destes domínios no que concerne à delimitação de fenômenos estudados, os enfoques metodológicos de construção das

explicações, bem como os sistemas de valoração estabelecidos por determinada comunidade científica.

Neste sentido, vê-se que uma das principais razões e possibilidades atribuídas ao uso da história e a filosofia no processo de formação docente, diz respeito à interdisciplinaridade.

De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 63), “*o termo interdisciplinar pode ser definido como uma ação que estabeleça relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento.*” Neste sentido, trabalhos com projetos interdisciplinares dentro das aulas de matemática terão como objetivo estabelecer relações com outras áreas do saber, como física ou química, por exemplo.

De forma semelhante, Pombo, Guimarães e Levy (2004, p. 13) definem a interdisciplinaridade como “*qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objetivo comum*”.

Assim como defende Lira (2011, p. 81), “*a interdisciplinaridade possibilita que o professor realize um verdadeiro trabalho de integração entre as diferentes disciplinas, proporcionando um trabalho de cooperação, porém, aberto ao planejamento e ao diálogo.*”

Por um lado, existem pesquisas que apontam “*a interdisciplinaridade como a solução para os limites e as incapacidades das disciplinas isoladas de compreender a realidade e responder às demandas do mercado de trabalho* (Tomaz, 2018 p. 35).”

Por outro, poucas práticas interdisciplinares são efetivadas no contexto da sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ciclo de alfabetização e aos primeiros anos da Educação Infantil, uma prova disto é que “*ao realizar uma*

pesquisa sobre o tema em questão, encontram-se vastas pesquisas acadêmicas sobre o tema em questão, no entanto, no campo da prática, os estudos são extremamente restritos” (Lira, 2011, p. 14).

São diversos os motivos para que tais projetos interdisciplinares não se efetivem na prática docente, como: insegurança dos professores de desenvolverem trabalhos que relacionem várias disciplinas, falta de tempo para a execução de tais projetos, dentre outros.

Ademais, investigações a respeito do processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos em crianças indicam que o aprendizado de uma disciplina influencia o desenvolvimento de funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; *“as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes* (Brasil, 1998, p.120).”

Portanto, como destaca Lira (2011, p.14), *“na medida em que as matérias são relacionadas em atividades ou em projetos, a interdisciplinaridade torna-se uma importante ferramenta pedagógica e didática capaz de atingir os objetivos da educação nacional.”*

Neste sentido, a fim de combater a noção de conhecimento fragmentado, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma cooperação entre diversas disciplinas que, de alguma forma, traduzem-se em um mesmo conjunto de conceitos e métodos de investigação.

Uma vez que a filosofia crítica é tratada e levada a pensar a partir da revolução no modo de pensar levada a cabo pela Física e pela Matemática, há que se perguntar, por conseguinte, se o histórico da constituição do sistema filosófico tem implicações para se responder à questão do que pode ser aprendido e ensinado em Filosofia como resultado dos questionamentos embutidos nos saber matemático.

De forma geral é possível considerar a formação filosófica sob um duplo aspecto de contribuição direta ao processo de aprendizado, trazendo ainda a importância de permear esses saberes de forma a condicionar o pensamento filosófico e a matemática como produto deste.

Mas a tanto a filosofia quanto a história da matemática não podem ser pensadas somente a partir da sua definição em âmbito escolar, porque envolve múltiplos pontos de vista.

Assim, do ponto de vista cosmopolítico, a Filosofia e história da Matemática tornam-se uma “doutrina da sabedoria”, e o docente aplicador desses conceitos assume o ofício não de um mero técnico, mas de um “legislador e provocador da razão”, que deve utilizar sua habilidade de pensar meios para fins quaisquer com o objetivo de relacionar os diversos usos da razão com “a meta final da razão humana”, como resultado da interdisciplinaridade.

Para Zabala, (2012, p.35):

A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos contextos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística. Podemos encontrar esta concepção na configuração das áreas de Ciências Sociais e Ciências Experimentais no ensino médio e da área de Conhecimento do meio no ensino fundamental.

Já Luck (2011, p.56), afirma que *um dos grandes motivos da existência de projetos interdisciplinares nas aulas de matemática é o emprego do conhecimento produzido para alcançar a solução de problemas.*

Assim a prática de projetos interdisciplinares além de possibilitarem que as crianças percebam a aplicação da matemática para a resolução de problemas advindos do cotidiano, permitirá que as mesmas reconheçam a importância da matemática enquanto base para compreensão de outras disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As articulações teóricas e os dados coletados mostram que a história e a filosofia da ciência no processo de formação docente é capaz de propiciar uma verdadeira transformação do senso comum para uma justificação científica, além de prepará-los para ensinar teorias científicas utilizando uma estrutura histórico-filosófica-cognitiva, por meio, principalmente, de trabalhos interdisciplinares.

Refletir sobre a necessidade de se discutir o modo como professores e pesquisadores utilizam os saberes da filosofia e da história da matemática adquiridos em sua formação inicial ou continuada pode nos fornecer como resultado subsídios para reestruturar os cursos de licenciatura de modo que os futuros professores possam repensar e analisar a matemática escolar, a educação matemática, e situar as influências das diversas práticas sociais no contexto escolar, principalmente no que se refere a construção do currículo escolar.

Para corroborar com essa afirmação, Bloch (2001, p. 63) sustenta que, *“a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”*.

Entretanto, um fator relevante a se considerar é a falta de consenso entre os entrevistados, os resultados nos trazem o entendimento de que conhecimento sobre o uso da filosofia e a história da matemática contribuem diretamente na qualidade da formação de futuros professores de Matemática, mas suas implicações não são unânimes.

Neste sentido, é salutar levantar as reflexões sobre perspectivas, contribuições, obstáculos e desafios tanto na implementação da filosofia quanto da história da matemática na formação inicial e continuada dos docentes em Matemática, que destacamos neste estudo, como, por exemplo, propor que a jornada históri-

ca seja debatida no interior desse campo, isto é, usar esses saberes a partir das preocupações do educador matemático, o que nos faz repensar a prática como formadores de alunos.

Questionamentos que salientem a necessidade de trabalhar com a história da matemática ou utilizar-se do materialismo dialético da filosofia reiterando e ilustrando essas abordagens na perspectiva dos historiadores da Matemática, se configura uma boa estratégia para contruir uma formação eficiente no processo de aprendizado e ou na formatação de um currículo escolar exitoso.

É importante enxergar também em que medida os saberes filosóficos e históricos podem fomentar no apoio a exploração de ideias matemáticas importantes que darão suporte ao conhecimento necessário para que o professor possa explorar ao longo do processo de ensino aos alunos.

Abordar a filosofia e a história da matemática a partir das percepções e analogias cotidianas do educador matemático pressupõe uma articulação desses saberes, de modo a colaborar na compreensão das práticas docentes, nem sempre presentes na estrutura educacional vigente no Brasil.

A imputação da filosofia e da história da educação matemática aqui defendida tem como premissa dialogar com aspectos históricos e culminar em uma busca analítica das práticas pedagógicas inerentes ao ensino de matemática, e desmistificar a visão popularizada de que a matemática é absoluta, obsoleta, e catapultar esses conceitos revelando uma matemática como uma prática social cotidiada, que permeia e influencia diversas outras práticas, e assim possibilitar que os futuros professores possam se conscientizar da alienação causada pela visão de uma matemática sem história e de seres humanos sem história, assumindo a responsabilidade que lhes cabe de auxiliar na mudança do atual quadro educacional.

O conhecimento sobre esses saberes é justificado e fundamentado, em sua contemporaneidade, com a presença da História e Filosofia na Educação Matemática.

Ao final, a ideia é adequar o materialismo dialético de forma cognitiva às vivências deste aluno. A melhoria buscada pode concentrar-se no investimento de uma postura de professor que investiga, no saber ensinar, dominar o conteúdo, ser criativo e fazer sua aula uma chance de explorar novas possibilidades, novos olhares para a ciência, são pertinentes ao trabalho do bom profissional preocupado com a evolução dessa e suas implicações na cultura humana.

O professor passa a assumir o papel de promotor de debates acerca do conhecimento, habilidade e atitude, criando um ambiente favorável em sala de aula, cerceado por discussões, argumentação, como atividade da educação científica, buscando sempre apresentar resultados satisfatórios no campo educacional.

Essa investigação histórico filosófica da ciência e seu materialismo dialético proposto é de suma importância para a compreensão dos fatos na evolução do conhecimento, bem como para o dia a dia.

Buscar na formação continuada de professores, essencialmente, o auto-reconhecimento destes como promotores de conhecimento, percussores da discussão científica, que façam uma interpretação competente, sistemática e orgânica das vivências cotidianas, lutando por um projeto educacional formador de cidadania.

Estes recursos poderiam revelar as nuances da dinâmica observadas nas relações e jogos de poder estabelecidas, que explicariam a resistênica às mudanças qualitativas específicas e concretas que vem ocorrendo no âmbito da

educação matemática escolar. Principalmente, na constituição dos saberes em que a educação matemática escolar se posiciona, de forma geral, envolvida na constituição do projeto de ensino escolar.

As incorporações destes saberes sustentariam e subsidiariam uma melhoria significativa e qualitativa do dia a dia escolar, que são diretamente afetados pela resistência dos estudantes ao processo de aprendizado, as dificuldades apresentadas pelos professores no processo de ressignificação e transmissão da cultura matemática, a artificialidade das práticas escolares que envolvem a matemática; a natureza algorítmica e pouco significativa da educação matemática escolar (Bicudo, 1999, p. 21-43).

De forma conclusiva, um último resultado a ser buscado na apresentação deste estudo, é a realização e concepção de táticas eficientes no sentido de se tentar, cada vez mais, tornar indistintas as fronteiras que separam os campos de investigação da história e da filosofia da educação matemática escolar.

Em relação aos fatores conclusivos deste estudo, cabe aqui trazer à reflexão a oportuna e sugestiva advertência, feita por Struik, (1942, p.68) *Devemos estar sempre conscientes de que uma descoberta matemática, um estado de espírito em relação à matemática, ou um sistema de ensino, nunca são explicados por uma única causa.*

A processo de ensino é complexa e os mais simples atos refletem, de uma forma ou outra, uma infinidade de aspectos do mundo real. Não podemos afirmar que um fator particular foi responsável por uma ocorrência particular ou estado mental que refeletirá no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, P. C. A., & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação Educação e Pesquisa. *Educação e pesquisa*, 33, 281–295.
- Ambrósio, D. (1991). *Matemática, ensino e educação: uma proposta global*. Temas & Debates.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação, Porto Alegre*, 33, 174–181.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. *Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa - Edições*, 70.
- Baroni, R. L. S., Teixeira, M. V., & Nobre, S. R. (2004). A Investigação Científica em História da Matemática e suas Relações com o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. *Orgs.*, 164–185.
- Batista, I. L. (2016). *Uma Adoção da História e Filosofia da Ciência no Desenvolvimento dos Saberes Docentes Interdisciplinares*. UEL.
- Belhoste, B. (1998). Pour une réévaluation du rôle de l'enseignement dans l'histoire des mathématiques. Em *Revue d'Histoire des Mathématiques, tiques Paris* (p. 289–304).
- Bloch, M., & Prefácio, J. L. (2001). Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, Andre Telles. *Lilia Moritz Schwarcz*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, inc.
- Borba, M. C. (1999). *Tecnologias da informática na educação matemática e reorganização do pensamento*. UNESP

CAPÍTULO 2

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRE O REAL E O IDEAL

Suzy Aparecida Batista de Castro¹

¹ Mestranda Profissional em Ensino Tecnológico, PPGET/IFAM-CMC Bolsista FAPEAM.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0344-9658>
E-mail: suzyleal202@gmail.com

Resumo: A inclusão é um desafio que, quando devidamente enfrentado pelas escolas regulares, leva a melhorias na qualidade da educação. O atendimento educacional especializado é de grande relevância no processo educacional de alunos com deficiência, mas isso não é suficiente para constituir um marco legal completo. Apresentar a idealização e a realidade do atendimento educacional especializado. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa envolvendo levantamentos bibliográficos nas bases de dados SciELO, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Há avanços na ampliação quantitativa do acesso, por outro lado, ainda são escassos os serviços no atendimento educacional especializado nas escolas. É imprescindível que a educação especial receba atenção redobrada na rede pública de ensino, pois como já foi dito, a educação é direito de todos e tem seu papel na sociedade, que é incluir a todos sem exceção e oferecer educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Legislação, Realidade

INTRODUÇÃO

Todos têm direito à escola, independentemente de cor, raça, etnia ou classe social. Nessa ótica, o artigo 205 da Constituição Federal destaca que a educação é direito de todos e dever da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). Assim, é na escola que as crianças vão começar a conhecer e compreender os seus direitos e iniciar o processo de aprendizagem para se tornarem cidadãos que tratam bem os outros e acolhem e respeitam as diferenças.

Nesse entendimento, surge a necessidade de um debate sobre a inclusão escolar, uma preocupação mundial onde alguns países defendem o direito à educação como um direito de todos, sem nenhuma forma de discriminação. O Brasil tem sido referência para a comunidade internacional em termos de políticas públicas educacionais que garantem o acesso a instituições educacionais para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Pensando nisso, e para assistir esse público-alvo, foi criado o atendimento educacional especializado (AEE) para atender alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos de altas habilidades e superdotação, com a função de identificar, elaborar e organizar atividades pedagógicas e recursos educacionais, removendo as barreiras à plena participação do aluno, levando em consideração as suas necessidades específicas (BRASIL, 2011).

O AEE é de grande relevância no processo educacional de alunos com deficiência, por meio da mediação do professor, ele irá determinar as dificuldades de aprendizagem de cada aluno, e ao final desta análise, o mediador irá adequar os recursos didáticos, visando contemplar as especificidades de cada indivíduo. Assim, as salas deste serviço são projetadas para promover maior inclusão e facilitar a plena participação dos alunos das classes regulares.

Embora existam leis para garantir que os alunos com deficiências recebam uma educação de qualidade, sabemos que existem vários problemas para garantir esse direito. Portanto, há necessidade de ampliar os horizontes da prática docente para incluir toda a escola, para analisar e refletir sobre os modelos de ensino numa perspectiva inclusiva, assim melhorando a aprendizagem dos alunos.

A inclusão é um desafio que, quando devidamente enfrentado pelas escolas comuns, leva a melhorias na qualidade da educação básica e superior, pois a escola é fundamental para possibilitar que alunos com e sem deficiência exerçam plenamente seu direito à educação, sendo importante para aprimorar suas práticas e conhecer as diferenças (MANTOAN, 2015).

Por acreditar que a escola é um importante espaço de inclusão social, que é antes de tudo um mérito de todos os integrantes do sistema educacional. Seja em nível nacional ou estadual, não faltam documentos legais que contemplem a educação especial numa perspectiva inclusiva, mas isso não é suficiente para

constituir um marco legal completo, o indispensável é que ela funcione em praticar a ocorrência efetiva. Portanto, este estudo objetiva apresentar a idealização e a realidade do atendimento educacional especializado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atendimento Educacional Especializado – Legislação

A Conferência Mundial realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, produziu um manifesto considerado o mais importante e relevante documento internacional no campo da educação especial. A Declaração de Salamanca defendia que as escolas regulares com uma orientação inclusiva constituíam o meio mais eficaz de combater a discriminação, possibilitando a construção de uma sociedade inclusiva para todos. Além disso, mostrava que tais escolas podiam fornecer uma educação eficaz para a maioria das crianças, aumentando a eficiência e, assim, aumentando a relação custo-eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994).

No contexto do processo de redemocratização no Brasil, o artigo 208, § 3º, da Constituição Federal de 1998 declarou que, entre as atribuições do Estado na educação, prevê a prestação de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, devendo esta preferencialmente na rede de ensino formal. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) fortaleceu esse mecanismo.

Desde então, graças à luta da sociedade civil organizada, as conquistas da legislação nacional foram ampliadas em resoluções e diretrizes operacionais para o funcionamento da educação especial como modelo de ensino que conjuga todas as deficiências e altas habilidades e talentos, permeando todos os níveis e estilos de ensino.

A Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 sobre a Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), trazia em seu Artigo 5º que a União daria apoio técnico e financeiro às redes públicas de ensino dos Estados, Municípios, Distrito Federal e entre outros, com o intuito de expandir os serviços educacionais profissionais para alunos com deficiências matriculados na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2011).

Sob esse ponto de vista, considerando os avanços normativos aprovados até então pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Lei da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), dedicada no capítulo IV aos direitos dessas pessoas com todos os níveis de escolaridade e os meios de educação, assume-se no artigo como função do poder público:

Assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. (Lei 13.146/2015. Cap. V. Art. 28).

Em 2016 foi aprovado um importante documento, a Lei de cotas n. 13.409/2016, que regulamenta a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médios e superiores dos Institutos Federais de Educação (IFE). Cantorani *et al.* (2020) apontam que a nova lei de cotas ajuda a incluir pessoas com deficiência, o que ainda está sujeito a proporções populacionais, sempre com base no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Em 30 de setembro de 2020 foi apresentada uma nova proposta de política, que seria implementada a partir da publicação do Decreto n. 10.502/2020, intitulada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. O decreto estabelecia a distinção entre políticas

para alunos surdos e aquelas para alunos com outras deficiências, além de deixar a critério das famílias o direito de matricular seus filhos em escolas exclusivas ou em classes regulares.

Para Sassaki (2020), o decreto trazia medidas regressivas nas quais são retrocedidas as polícias de segurança pública voltadas para pessoas com deficiência. Pois, o documento tinha um discurso, baseado na Convenção da ONU e no texto da LBI, que quando não bem entendido, dava a entender que o decreto iria respaldar a inclusão. No entanto, ele propunha um método que sugeria um retorno ao movimento segregacionista que seria associado em paralelo a um “sistema educacional inclusivo”. Isso poderia levar à segregação dentro e fora dos espaços escolares, pois ambos os públicos podiam optar por frequentar apenas o atendimento educacional especializado, dando a falsa impressão de que as escolhas seriam feitas com a participação efetiva dos alunos e suas famílias.

O Decreto nº 10.502/2020 foi suspenso em 3 de dezembro de 2020. Também foi concedida medida cautelar em 3 de fevereiro de 2021 para suspender todos e quaisquer efeitos deste documento. A decisão final dos ministros sobre a inconstitucionalidade do decreto é justificada, visto que ele facilitaria a introdução de novas políticas educacionais, pois propunha a abertura de escolas e turmas específicas para alunos com deficiência e, portanto, o texto deste documento violaria várias leis, portarias, principalmente violaria a Constituição Federal de 1988.

Por fim, o objetivo da educação inclusiva é remover barreiras externas ou internas para os alunos, buscando todas as formas de acessibilidade e apoio para ratificar e, acima de tudo, garantir medidas para o acesso, matrícula e a frequência escolar permanente desse aluno (CARVALHO, 2005).

A Formação de professores para a Educação Especial

Na década de 1990, com a publicação da Declaração de Salamanca de 1994, o debate se intensificou e voltou-se para o acesso de todas as crianças à educação formal, independentemente de sua condição física, social, emocional, linguística ou cultural. As escolas, portanto, precisaram passar por mudanças significativas para que pudessem funcionar de forma a proporcionar acesso ao conhecimento para todos os alunos, inclusive aqueles identificados como portadores de deficiência ou necessidades educacionais (CARNEIRO, 2012).

Aí surgiu um movimento que foi a integração escolar. Começaram as classes especiais, ou seja, preparava os alunos para a plena integração nas classes regulares. Nesse processo, aqueles alunos que tinham que se adaptar à escola, só avançando aqueles que seguiam o currículo estabelecido, caso contrário, as crianças e adultos com necessidades especiais eram excluídos do sistema educacional porque não atendiam o currículo proposto.

Diante disso, surge um ator fundamental nesse processo, o professor. Ao revisar a história da formação de professores de educação especial no Brasil, percebe-se que o currículo inicial era moderado, com cargas horárias bastante variadas devido ao currículo intensivo que reunia professores de vários estados. Registros históricos mostram que, além do Instituto Pestalozzi (BH/MG), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INESRJ) e o Instituto Benjamin Constant (IBC – RJ) e ONGs também ministraram tais cursos (ALMEIDA, 2004).

A formação de professores de educação especial de nível superior no Brasil começou em 1972 como uma qualificação científica em pedagogia. A possibilidade dessa formação começa com o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, tendo como relator Valnir Chagas, que elaborou a formação de professores e especialistas em educação, regulamentando a qualificação do magistério.

rio, a orientação educacional, a administração escolar e entre outros (MICHELS, 2017).

Nesse entendimento, é importante enfatizar que um professor bem formado é crucial na vida de alguém. Porque é sabido que o seu papel é formar alunos e cidadãos e cooperar com a escola para preparar os discentes para a vida em sociedade. A formação é o que proporciona a legitimidade à atividade profissional, ou seja, é um investimento elevado no processo formativo, de um indivíduo que se posiciona como objeto de empreendimento, que está em risco no nosso tempo.

A inclusão é um tema que tem deslocado a formação de professores para o campo da educação especial, pois tornou-se natural celebrar os benefícios da convivência com a diferença e o discurso de que todos podem aprender. Partindo da ideia de inclusão, surgiu um modelo de subjetivação em que se colocavam em prática estratégias e técnicas, e através da formação sejamos convencidos de que: primeiro, era possível construir uma escola para todos os alunos; segundo, coexistência de normais e anormal é benéfico (POSSA; NAUJORKS, 2014).

Nesse sentido, a formação de professores na área da educação especial projeta um profissional que, ao detectar uma deficiência, se capacita para tornar a escola mais inclusiva, planejando o processo de recuperação, superação e adequação do sujeito, sendo a educação especial, como atendimento especializado, utiliza todos os recursos disponíveis, uma medicalização do comportamento por meio da educação.

Outro foco da formação de professores de educação especial é a política de formação. Possa e Naujorks (2014) apresentam esse assunto multifacetado e mostram como os profissionais devem proceder, tendo uma perspectiva educacional de atendimento especializado de educação especial em que os professores devem lidar com déficits múltiplos em um ambiente escolar. Esta formação simplificada preconiza a formação de um professor que dê conta de todas as catego-

rias de ensino, cegos e deficientes visuais, surdos e deficientes auditivos, mentais e intelectuais estão estipulados na política de educação especial.

De acordo com as estatísticas de 2020 e com referência ao censo de 2019, o número de alunos da educação especial em 2019 atingiu 1,3 milhão, um aumento de 34,4% em relação a 2015, dos quais 97,6% estavam em classes regulares nas redes públicas e o restante eram em redes privadas (INEP, 2020). Logo, cada deficiência requer conhecimentos específicos dos professores, gestores e demais profissionais da escola para que as atividades possam ser realizadas de forma harmoniosa.

No que diz respeito à implementação da política de formação de professores da educação básica, a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) lançou o desafio de garantir o desenvolvimento e a implementação de um programa específico para a formação de profissionais da educação envolvendo a União, Estados, o Distrito Federal e os municípios, principalmente para as escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e para a educação especial.

No entanto, ainda está longe do ideal. Algumas atitudes estão deixando de ser tomadas por contenção de custos, pois infelizmente o governo não vê essas “despesas” como investimentos. Mas os defensores da educação inclusiva continuam buscando direitos constitucionais: educação de qualidade para todos, em classes regulares, de acesso e permanência garantidas.

Ou seja, o que consta na legislação é muito diferente da situação real, pois há teoria de um lado e prática de outro. A educação inclusiva, portanto, difere da educação tradicional em que todos os alunos precisam se adaptar a ela, estabelecendo um novo modelo em que as escolas precisam se adaptar às necessidades e idiosincrasias dos alunos, buscando ir além de seu desenvolvimento permanente, para alcançar seu desenvolvimento máximo.

Para tal, é oportuno envolver os professores em sessões que discutam estratégias educativas concebidas para envolver todos os alunos de forma ativa e consciente no processo de ensino-aprendizagem. Esses cursos devem atender às necessidades de preparação dos professores para desenvolver práticas de ensino verdadeiramente inclusivas (FRIAS; MENEZES, 2008).

Então, entende-se que esse profissional tem em mãos uma grande responsabilidade de desenvolver essas pessoas. Portanto, a formação de professores para a educação inclusiva é fundamental, mas a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) ficou de desenvolver diretrizes voltadas para a formação de professores. Por fim, apenas os professores que puderem demonstrar que estudaram conteúdo ou disciplinas que envolvam a educação especial no ensino médio e no ensino superior poderão agir.

METODOLOGIA

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa envolvendo levantamentos bibliográficos nas bases de dados como SciELO, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para Lakatos (2003), a pesquisa é um procedimento formal, que emprega métodos de pensamento reflexivo, requer processamento científico e constitui uma forma de conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais.

Assim, para garantir sua veracidade, toda pesquisa deve ser baseada em técnicas e métodos científicos que facilitem e potencializem a verificação do que as pessoas querem saber. Nesse contexto, Gerhardt e Silveira (2009) também discutem algo sobre a pesquisa qualitativa, enfatizando que ela não tenta controlar o contexto do estudo, mas capta o contexto de forma holística, enfatizando a subjetividade como compreensão e métodos de interpretação experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sociedade atual é representativa de direitos conquistados por meio de inúmeras dificuldades, dentre as quais se destacam as pessoas com deficiência, que aos poucos são vistas e reconhecidas. A consciência e a percepção de sua existência fazem com que o mundo reconheça suas partes plurais e diversas, tendo que se adaptar aos novos paradigmas. Os novos paradigmas tendem a entender o outro como semelhante, que todos são iguais, onde o que nos diferencia é que as barreiras à nossa existência se dissolvem de múltiplas formas.

A pesquisa de Marinho (2019), observa que a prática realizada por uma escola de João Pessoa leva em consideração o que está previsto na legislação vigente, pois utiliza as ferramentas necessárias para a prática do trabalho pedagógico dessa modalidade educacional, por meio das salas de recursos multifuncionais (SRM). Ao fazê-lo, a escola assegura o compromisso da sua função e atua no pressuposto de salvaguardar uma educação inclusiva e de qualidade.

Já na pesquisa de Santos *et al.* (2017), se constata que nos últimos anos, houve certa estagnação na implantação de novas SRM em Manaus. No entanto, o Setor Público Municipal tem feito um esforço estratégico para cumprir as diretrizes impostas por lei sobre a localização e distribuição de SRMs em todas as DDZs para facilitar o acesso do público às escolas.

Couto (2020), destaca que, em nível nacional, a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio das escolas públicas estaduais nos documentos oficiais do MEC representa uma proporção ínfima de acesso a essa etapa da educação básica. O autor afirma que nas escolas públicas de ensino médio de Manaus/AM o efeito foi o demonstrado nos documentos oficiais da SEDUC/AM. No contexto atual da educação brasileira, essa é uma realidade de exclusão e desigualdade para a população.

De acordo com Ferreira *et al.* (2020) se por um lado se constata que a clientela da educação especial brasileira tem feito inegáveis avanços na ampliação quantitativa do acesso, por outro lado, ainda são escassos os serviços no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, pois falado desde então na rede de ensino do estado do Amazonas, pode-se observar que durante os anos de 2008 e 2019, o crescimento de escolas considerando a implantação e implementação das SRM foi cauteloso, variando de 2,2% a 2,8% de escolas com essas salas servindo a capital e servindo o interior respectivamente.

Como pode ser visto pelos dados apresentados, ainda existem proporções significativas de pessoas com deficiência, pessoas com altas habilidades/superdotadas que não recebem atendimento educacional especializada adequada em salas de recursos multifuncionais, onde a cada ano aumenta o número de discentes, em descompasso com uma quantidade insuficiente de SRMs.

Vinente e Galvani (2019), destacam em sua pesquisa que, do ponto de vista da educação inclusiva, as classes especiais, embora não sejam protagonistas dentro da política nacional de educação especial, ainda são atuantes dentro da SEMED- Manaus e definidas dentro da legislação municipal como uma “forma de atendimento”, funcionando em escolas regulares.

Nesse sentido Pansini (2018), diz que quando se trata da AEE, chama a atenção para a preocupante realidade de que esse serviço está vinculado ao fortalecimento do setor privado por meio da filantropia, levando à desvalorização dos serviços públicos e à contenção de custos. O autor ainda afirma que a terceirização dos serviços de atendimento é garantida pela dupla matrícula. Por outro lado, os serviços do setor privado passaram a ser reconhecidos internamente por meio de suas publicações, pois em muitos casos eram confundidos com os serviços públicos.

A pesquisa de Lima, Santos e Santos (2022), afirma que os números mostram que, nesse contexto, o público-alvo tem acesso reduzido à educação formal e que a política nacional de 2008 vem cumprindo seu objetivo de trabalho. Além desse acesso, no entanto, também é importante focar no engajamento e aprendizado do público. É importante ressaltar que garantir o acesso da população à educação formal é uma grande conquista e um avanço para o Amazonas, porém, para atingir todas as metas dessa política, além do acesso à sala comum e à AEE, outros aspectos devem ser considerados, como a formação de professores, engajamento familiar e comunitário e articulação intersetorial de políticas públicas, bem como participação e aprendizagem.

Portanto, é importante destacar que os desafios colocados não apenas às redes municipais de ensino, mas aos sistemas de ensino de todos os tipos, dizendo respeito a proporcionar condições para o desenvolvimento de esforços pedagógicos que possibilitem o atendimento de públicos-alvo da educação especial de forma intersetorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação é a base da formação e desenvolvimento humano, e em todos os aspectos, o conhecimento é criado e aperfeiçoado em cada etapa do ensino. Este é um ambiente onde as crianças experimentam relacionamentos com novas pessoas pela primeira vez e aprendem a viver em sociedade. Logo, tem a responsabilidade e a obrigação de cuidar, desenvolver a autonomia dos alunos e aprimorar sua inteligência.

Sob esse ponto de vista, é imprescindível que a educação especial receba atenção redobrada na rede pública de ensino, pois como já foi dito, a educação é direito de todos e tem seu papel na sociedade, que é incluir a todos sem exceção e oferecer educação de qualidade. Isto é, os alunos com deficiência não devem

ser considerados como incapazes de adquirir conhecimento, pois a maioria deles precisa realizar seu potencial, e as escolas inclusivas precisam ter profissionais suficientes para identificar as dificuldades desses alunos.

Por fim, este estudo contribuirá para futuros trabalhos, bibliografias e pesquisas sobre a importância da realidade e a idealização da AEE na educação especial. Assim, foi possível demonstrar a realidade do atendimento educacional especializado, assim como a sua relevância no cenário educacional de alunos com deficiência, o que contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo uma educação inclusiva e acessível, porém, apontou-se ressaltar que é notório que faltam profissionais capacitados para atender o público, e muitas escolas ainda não possuem boas estruturas para recebê-los. Além disso, apesar dos avanços, há desafios a serem superados para que a educação pública inclusiva seja realmente alcançada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A.; **Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências**. Revista do centro de educação – edição: 2004 – Nº 24.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em <http://www.congressonacional.gov.br>. Acesso em 13 de jan. de 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). **Censo da Educação Básica | 2019 Notas Estatísticas**. Brasília: INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jan 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008

CANTORANI, J.R.H. et al. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

CARNEIRO, M.S.C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 513-530, 2012.

CARVALHO R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COUTO, M.N.F. **Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM.** 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FERREIRA, D.G. et al. Indicadores de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede estadual de ensino do Amazonas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. 1-13, 2020.

FERREIRA, M.M.S. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino fundamental.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

GERHARDT, T.A.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003

LIMA, M.D.S.; SANTOS, F.F.; SANTOS, J.O.L.. Educação especial e inclusão: procura de inscrição e oferta de SRM no estado do Amazonas: Special education and inclusion: enrollment demand and SRM supply in the state of Amazonas. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 10, p. 69923-69934, 2022.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MARINHO, F.P. **A prática pedagógica no atendimento educacional especializado: um comparativo entre o ideal e a realidade**. 2019. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MICHELS, M.H. (org). **A formação de professores para a educação especial no Brasil: proposta em questão**. - Florianópolis UFC/CED/NUP, 2017.

PANSINI, F. **Salas de recursos multifuncionais no brasil: para quê e para quem?**. 2018. 206p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus, 2018.

PANSINI, F. **Salas de recursos multifuncionais no brasil: para quê e para quem?** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus, 2018. 206p.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M.I. Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 447-457, 2014.

SANTOS, J.O.L. et al. Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 409-422, 2017.

SASSAKI, R. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**, 2020.

VINENTE, S.; GALVANI, M.D. Gestão e organização da política de educação especial em um município amazonense de grande porte. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 18, n. 1, p. 72-102, 2019.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ENSAIO À LUZ DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno¹

Edmilson Rodrigues Chaves²

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias³

1 Mestranda em Ensino e Formação Docente pela UNILAB/IFCE. Professora da Rede pública de ensino nas Secretarias de Educação de Ibiapina e Tianguá-Ceará. E-mail: gervizfernandes@gmail.com.

2 Mestrando em Ensino e Formação Docente pela UNILAB/IFCE. Professor da Rede pública de ensino na Secretaria de Educação de Crateús-Ceará. E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com.

3 Mestranda em Ensino e Formação Docente pela UNILAB/IFCE. Professora da Rede pública de ensino na Secretaria de Educação de Barbalha-Ceará. E-mail: idalinamariasampaio@gmail.com.

Resumo: Neste artigo apresentamos uma revisão sistemática que tem como objetivo realizar uma revisão da literatura no campo da educação sobre a formação continuada de professores no Brasil. Foi realizado um levantamento bibliográfico de Estado do Conhecimento do período de 2010 a 2022 nas bases de dados da plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para realizar o levantamento, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Formação Continuada”, “Formadores de Professores” e “Saberes Docentes.” Assim, foram levantados 117 trabalhos entre teses e dissertações, sendo considerados para prosseguimento da presente pesquisa 12 trabalhos, a partir da leitura dos resumos e palavras-chave dos mesmos. Foram destacados nas pesquisas selecionadas os autores, leis e normativas que orientam o processo de formação continuada de professores. A partir de suas concepções como resultados encontrados foi possível visualizar que os processos de formação continuada promovem mudanças na prática pedagógica a depender do contexto histórico em que o sujeito está inserido, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e diretamente para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação de Professores. Saberes Docentes.

INTRODUÇÃO

Entre os pressupostos discutidos para o desenvolvimento de uma nação, a educação é o principal elemento impulsionador para um crescimento em todos os seus aspectos, seja ele econômico, social ou cultural. O grande desafio não é apenas este reconhecimento, mas a implementação de políticas públicas educacionais que no percurso histórico saiam do papel e sejam efetivadas nas redes de ensino.

Nesse contexto, a/o professora/or, um dos atores imprescindíveis para que a educação alcance seu objetivo, precisa de ações voltadas para a valorização de sua formação continuada, visto que a formação inicial, muitas vezes não dá conta do processo educacional de ensino e aprendizagem e dos desafios que são encontrados no processo.

Historicamente as discussões sobre a formação inicial e continuada das/os professoras/es causam interesse em diversos pensadoras/es da educação, entre eles estão Franco e Pimenta (2016); Freire (2004, 2001, 1992, 1988, 1979); Ghedin, Almeida e Leite (2008); Imbernón (2010, 2009); Lima (2012, 2008, 2001); Nóvoa (2022), entre outras/os, que nos auxiliaram na construção dessa caminhada da formação continuada de professoras/es no Brasil.

Com o objetivo de realizar uma revisão da literatura no campo da educação sobre a temática em questão, traçaremos aqui alguns destaques da formação continuada no período histórico da educação, entre estudos e leis que permeiam a construção da formação docente no Brasil em seus aspectos políticos, sociais e culturais.

FALANDO DE FORMAÇÃO: TECENDO O CAMINHO ATÉ AQUI

No período pós-Primeira Guerra Mundial a formação continuada de professoras/es têm sua ênfase baseada em razões ideológicas, políticas e econômicas. Na década de 30, o objetivo era evitar nacionalismos e de contrapartida difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova.

Na década de 1950, Anísio Teixeira apresentava sua preocupação com a formação de professoras/es mediante à nova sociedade industrial. Para ele a escola deveria transformar-se e não esperar que as pressões externas a compelissem e fosse atingida em sua essência. Ele acreditava que um novo mestre com mais cultura e experiência, era o que a sociedade esperava e precisava, uma/um docente com preparação intelectual mais aprofundada, voltada tanto para a teoria quanto para a prática. Ele já visava que depois dessa formação inicial, o docente poderia aprimorar-se com as suas próprias experiências, tendo uma formação continuada que possibilita a/o professora/or deixar de ser a/o proprietária/o do conhecimento

e passar a ser um mediador, motivador e direcionador do processo pedagógico (SANTOS, 2007).

Gatti e Barreto (2009), nos sinalizam um cenário educacional, das décadas de 60 e 70, onde se iniciou uma mobilização por demanda de professoras/es com o objetivo de suprir os espaços escolares públicos, fato que se deu devido ao crescimento do sistema educacional brasileiro. Nesse período, já apontamos duas complexidades da profissão docente: de um lado, a expansão da oferta da educação básica atrelados aos esforços de uma inclusão social, o que consequentemente começava a exigir do governo um maior contingente de professoras/es; por outro lado, as transformações sociais que adentram o ambiente da escola, pressionando a formação docente para uma prática mais orientada à reflexão (GATTI E BARRETO, 2009).

A expansão citada por Gatti e Barreto (2009), não universalizou o ensino básico, pois segundo dados dos autores, em 1980, 40% das crianças de 7 a 14 anos permaneciam fora da escola. Um dos pontos negativos discutidos pelos autores, exemplificam que a grande demanda de profissionais, acentuou uma distância entre a teoria e a prática, pois essa expansão quantitativa não foi idealizada em consonância com as estruturas formativas.

Em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, na Tailândia, convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PNUD com o Banco Mundial, a ênfase no Ensino Fundamental foi reforçada, o que definiu a Educação Básica como prioridade para a década. Nesse período, quatro desafios foram postos aos países em desenvolvimento pelo Banco Mundial: o acesso à educação, a equidade em relação às meninas e minorias étnicas, a qualidade da educação e a redução da distância entre a reforma educativa e as estruturas econômicas (ALVES, 2019, p. 65).

Ainda na década de 90, o Brasil viveu um momento de inúmeras reformas, entre elas educacionais, visto que a escola e a sociedade se adequaram às novas exigências impostas pela globalização que impulsionou mudanças em todos os campos. De acordo com Maués (2003), nesse período, a formação de professoras/es teve de se adaptar a algumas exigências, entre elas a formação inicial em nível superior para todos os docentes atuarem em sala de aula. Maués (2003), nomeou como “universitarização”, o que alguns setores da sociedade defendiam, que somente o campo universitário seria possível aprofundar os conhecimentos, e dessa forma as/os professoras/es iriam conseguir maior domínio da sua função docente. Mesmo que de forma incompreendida ainda, nesse período a formação continuada também ganha espaço nas políticas públicas.

As mudanças na economia mundial impactaram diretamente as reformas educacionais brasileiras, ao se propor a universalização do acesso das crianças ao ensino regular e a Educação Básica, as políticas precisam avançar para garantir a permanência e a qualidade do sistema de ensino que está sendo ofertado. Essa expansão do ensino gerou essa nova demanda de uma formação inicial qualificada, trazendo uma exigência mínima de atuação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96, assegura em seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2013, p. 35).

A discussão da formação inicial e continuada das/os professoras/es perpassa discussões com vistas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, como nos aponta Garcia (1999):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhora os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

Distintas, (formação inicial e continuada), ambas caminham na construção de uma prática docente permeada pela constante reflexão entre teoria e prática, para que a primeira possa intervir sobre a segunda, e esta embasa os conceitos da outra.

Santos percebe que:

[...] a formação de professores no Brasil, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto no que se refere a capacitação em serviço, apresenta um avanço significativo nas últimas décadas. Todavia, está longe de apresentar um resultado satisfatório, necessitando ainda de muita discussão e reivindicações por parte dos profissionais que atuam em todos os níveis do ensino, a fim de que se possa contribuir para um ensino público democrático e de qualidade (SANTOS, 2007, p. 27).

A expressão “Educação de qualidade” é revisitada com diferentes enfoques, para uns configura-se aquela que vai além de uma estrutura física, ou seja, aquela que apresenta um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Há busca por uma educação democrática e de qualidade caminha através de uma formação continuada transformadora. Alguns pontos relevantes na literatura atual, nos apontam caminhos que devem ser seguidos nas ações formativas de caráter continuado, corresponsabilizando União, Estados e Municípios para a melhoria desse processo. Em nosso contexto histórico os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), apontam a formação continuada como caminho para alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1998, p. 25).

No âmbito legal brasileiro, temos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (BRASIL, 2013), reafirmando a valorização docente como imprescindível para alcançar qualidade educacional. As DCNs definem em seu artigo 9º a formação continuada como valorização dos profissionais da educação, e entende como responsabilidade das redes de ensino provê-la:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

[...]

VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

[...]

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2013, p. 65 e 142).

Alguns programas de formação continuada de professoras/es para a alfabetização, foram lançados nacionalmente, a partir da década de 1990: o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) em 2000, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001, O Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO) em 2005, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, segundo o relatório da FCC (2017), o foco desses programas era apenas em conhecimento pedagógico de conteúdo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja elaboração é referenciada no Art. 214 da Constituição Federal e no Art. 9º da LDB 9.394/96, estabelece diretrizes e metas que visam elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, está em vigor de 2014 a 2024, dentre as metas destaca-se aqui a meta 16, que prevê através da busca por meio de 6 estratégias, assegurar formação pós-graduada a 50% dos professores da educação básica, até 2024:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001)

Segundo o observatório do PNE, o objetivo 2 da meta 16, é garantir que até 2024, que todas/os as/os professoras/es da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, na área de atuação do docente, o observatório traz ainda uma estatística de que até 2020, apenas 39,5% das/os professoras/es da Educação Básica tinham acesso a essa formação continuada.

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), discute e estabelece princípios sobre a formação continuada, formalizando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCNs-Formação Continuada), que ressalta em seu Art. 4º a relevância da formação continuada:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020)

Assim concebe que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.34).

Nas orientações da DCNs de Formação continuada há um forte alinhamento com a BNCC, como documento normativo um ponto que merece destaque é a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que estabelece competências e habilidades para três eixos centrais: 1. Conhecimento profissional; 2. Prática Profissional e 3. Engajamento Profissional, os mesmos que estão previstos na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial).

O Ministério da Educação (MEC), propõem mudanças diretas no que estabelece a formação continuada das/os professoras/es, sendo tratada como um marco importante na implementação das políticas públicas educacionais, visando a elevação dos níveis educacionais como defende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE):

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (Anfope, 2000, p. 16).

A ANFOPE defende uma formação dos profissionais da educação com condições de trabalho, carreira, valorização profissional, o documento do X Encontro Nacional 2000, reafirma as possibilidades de ampliação de conhecimento da/o professora/or através da continuidade formativa:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; à docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE 2000: 37).

Um importante ponto de destaque é pensar nessa formação buscada pelos professores articulada diante de diversos fatores que a influenciam direta e indiretamente, sabendo que ela nasce e é pensada através da formação inicial de cada docente, das necessidades de cada turma, do meio em que a escola está inserida e suas demais particularidades. Para Ferreira (2010), ela deve ir além e seguir alguns princípios que valerão tanto para a formação inicial, quanto para a continuada:

- a. - uma educação que venha das necessidades dos educandos;
- b. - uma educação construída tomando por base o diálogo entre educador e educando;
- c. - uma educação reveladora dos lugares onde estão inseridos, de forma a aumentar a sua consciência sobre os problemas que afetam a sua vivência;
- d. - uma educação que mesmo tomando temas universais dialoga com a cultura regional e local, valorizando suas expressões, seus códigos e valores.” (Ferreira, 2010, p.09)

A formação é um processo de mão dupla, ora de desenvolvimento humano e ora de desenvolvimento profissional, e ambos se entrelaçam e alicerçam estruturas complexas para o coletivo, criando sempre novas possibilidades e criando estruturas que sustentarão o contexto do trabalho exercido.

A formação docente é uma contínua caminhada, composta por diversas possibilidades, novos conhecimentos, ideias e práticas que só podem ser construídos através das experiências de vida que o docente traz consigo, sendo dessa

forma autor da sua própria formação. São a partir dos contextos dentro da sala de aula e dos espaços escolares que ocorrem as trocas de saberes, a partir da reflexão da sua realidade e o confronto com outras realidades que o professor forma-se. Em termos freireanos, é a partir dessa reflexão que ele começa a ler o mundo. Dessa forma, ato formativo, conforme Menezes (2003), “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas.” (Menezes, 2003, p. 317).

A formação continuada visa articular os saberes necessários para a prática docente, que, de acordo com Tardif (2014), são quatro: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais. Conforme descritos no quadro 1:

Quadro 1- Saberes docentes de acordo com Tardif (2014)

Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes Experienciais

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: Elaborado pelos autores conforme Tardif (2014).

As/Os professoras/es mobilizam saberes a partir das relações que são construídas no processo formativo. Olhar para a formação continuada implementando e acompanhando as transformações vigentes é criar instrumentos diagnósticos que identificam e validam as práticas docentes em sala e o seu funcionamento, permitindo que as engrenagens que fazem o processo caminhar estão garantidas:

Olhar a formação docente contínua, transversal ao processo de qualificação dos professores, possibilita enxergar como está a formação dos professores, como está a qualidade do trabalho que exercem em suas salas de aula, como está e fica a aprendizagem de seus alunos, possibilita também rever como está inclusive a formação inicial dos professores (CALIL, 2014, p. 27).

O mundo contemporâneo tem exigido da/o professora/or a capacidade de lidar com diferentes conflitos dentro e fora do ambiente escolar, para Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005):

A profissão docente é uma das principais agências de mediação da sociedade, na medida em que se esforça para lidar com mudanças drásticas. Mas a profissão docente precisa ter habilidades, conhecimentos e formação para lidar com muitas mudanças e desafios que estão por vir. A profissão docente deve se adaptar para que possa agir de maneira construtiva dentro de uma rápida mudança social (OCDE, 2005, p. 26).

Um dos exemplos recentes de adaptação às mudanças foi o desafio enfrentado por professoras/es, alunas/os e núcleo gestor das instituições de ensino, que diante da pandemia da Covid-19, precisaram recorrer às formações aligeiradas, cursos de curta duração e aprendizagens circunstanciais que dessem conta de um ensino remoto que jamais foi imaginado dentro da realidade escolar. Por isso, a/o

professora/or, é um dos atores principais e primordiais no processo educacional, visado nas discussões de como lidar com os problemas e desafios da realidade em que se encontra inserido.

Se faz necessário construir processos formativos que considerem a trajetória do docente, vinculando a teoria e prática e compreendendo dentro dos processos formativos como ambas acontecem. Trazendo então em destaque o mediador desses momentos, se assim podemos inicialmente nomeá-lo, a figura da/o formadora/or. Mas então qual seria o papel da/o formadora/or? Historicamente, quem é este que forma outros professores? Como se dá a formação continuada ou mesmo a preparação para tornar-se formadora/or? Para estes e outros questionamentos que surgem enfatizamos a reflexão sobre uma construção sócio-cultural necessária a partir de cada contexto formativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: AFINAL, MAS QUEM É ESTE QUE FORMA?

Em alguns cenários formativos, as/os formadoras/es assumem papel mediador no processo de formação das/os professoras/es. Mas, nos questionamos: que caminhos esta/e formadora/or percorre até chegar a sua atuação, frente às experiências formativas?

Diante disso Altet (2003), questiona:

Basta ser um professor experiente reconhecido para se tornar um “formador profissional”? A experiência de ensino e mesmo a especialização pedagógica são suficientes para legitimar a função de formador de professores? São necessárias outras especializações? Há uma transferência sistemática de competências de um ofício a outro? Será que essa “dupla identidade” é profissional? (ALTET, 2003, p. 55)

É pertinente pensar nesse sujeito a partir de enunciados que apontem para sua identidade profissional e as competências necessárias para desempenhar essa função, bem como a sua formação profissional.

Altet (2003), discute em sua pesquisa por meio da Academia de Nantes (Genebra-Suíça), a profissionalização e a profissionalidade das/os formadoras/es de formadoras/es que atuam em formação continuada, os estudos ocorrem com 117 formadoras/es da Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN), a autora busca compreender como a formação e o desenvolvimento da/o formadora/or de professor acontece mediante a dupla identidade deste profissional: ser professora/or e ser formadora/or de outros professores.

No Brasil, não existe profissionalização específica para a função exercida, para a/o formadora/or de professores: [...] surge um processo de profissionalização do ofício de professor e da formação de professores e que este se encontra no nível de um princípio de profissionalização de formadores de professores, no sentido da evolução da profissionalidade. (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003, p. 78), haja vista que, é necessário a intervenção para uma profissionalização, defendendo que não seja desvalorizada a função da/o formadora/or, bem como sua profissão e atuação.

Devemos considerar que a/o formadora/or assume papel de figura central na criação, na organização e no desenvolvimento dos espaços de reflexão, que serão também de construção individual e coletiva de conhecimentos. Na rede pública, nosso campo de discussão, encontramos um trabalho de formação continuada que atende um modelo colaborativo. O espaço formativo é privilegiado, o qual aprendem as/os professoras/es e a/o próprio formadora/or. (VAILLANT; MARCELO, 2001).

Altet (2003), relaciona que o caminho para essa profissionalização está pautada em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes. Gastaldi (2003), traz algumas perguntas pertinentes que direcionam nosso entendimento para compreender o que

forma a/o formadora/or: “O que contribuiu para a formação da/o formadora/or? O que é legitimado por ele como meio para aprender a ser formadora/or? Quais foram os meios utilizados para fazer frente às dificuldades da nova condição?” (GASTALDI, 2003, p. 90).

E respondendo seus próprios questionamentos, a autora nos traz quatro eixos que norteiam as discussões sobre a temática: A vivência como aprendiz no modelo de formação e as boas referências; A importância de um parceiro-formador para o formador; As estratégias que ajudam na formação do formador e O tempo, o espaço e os materiais. Terminologias e conceitos baseados em suas pesquisas e em pesquisas que fundamentaram sua base conceitual e que aqui servem de fios condutores para que outras pesquisas possam discutir e aprofundar temáticas tão relevantes para a educação com foco na formação continuada das/os professoras/es.

Temos a compreensão que a construção e a socialização do conhecimento é algo de extrema relevância para formação e transformação da prática docente, dessa forma, defendemos uma formação continuada pautada nas inovações pedagógicas, trazendo para o espaço educacional novas práticas formativas, onde o professor seja o principal mediador na geração de novos conhecimentos que irão subsidiar o processo educativo e suas ramificações durante toda a formação docente.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (orgs.) **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 21-40.

ALVES, A. L. **Formação continuada de professores e prática docente [manuscrito]: a pesquisa-ação como experiência formadora** / André Luciano Alves – 2019. 181 f.; 30 cm

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS. **Documentos Finais dos Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2013, 546 p.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-c-ne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FERREIRA, J. A. **Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores**. Revista Científica, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.atenas.edu.br/faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVISTA2010/15.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2022

FRANCO, S; COSTA, L; FAVERO, R; GELATTI, L; LOCATELLI, E. (2006). **Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil**. CINTED-UFRGS. **Novas Tecnologias na Educação**. V.4 Nº 2, dezembro de 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14293/8209>. Acesso em 30 out. 2021.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo. Paz e Terra, 2008.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

GASTALDI, M. V. **Um olhar para a formação de formadores na formação continuada da Educação Infantil.** In: Vera Revista acadêmica de Educação. ISE Vera Cruz. v. 3, n. 1, São Paulo, 2013, p. 85-96.

GATTI, B., BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF, UNESCO, set./2009

MAUÉS, O. C. **As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-14.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete Escola Parque. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-parque/>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MENEZES, C. M. A. **Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.** Paris, 2005.

SANTOS, L. L. de C. P. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica.** São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Las tareas del formador.** Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA - UNINTA (2015). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2022). Possui Especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (2017), Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Alfa América (2017) e Gestão Escolar pela Faculdade do Leste Mineiro (Faculeste). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva dos municípios de Tianguá-CE e Ibiapina-CE. Formadora Regional da CREDE 05 do Ciclo de Alfabetização pelo Programa PAIC INTEGRAL. Autora de Material Educacional Nova Escola Nacional e Regional (Estado do Ceará), de Língua Portuguesa, para alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195148034590730>.

E-mail: gervizfernandes@gmail.com

Edmilson Rodrigues Chaves

Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF-UNILAB/IFCE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE). Pedagogo; Professor efetivo do Município de Crateús, concursado no ano de 2002 em efetivo exercício até os dias atuais, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE - 1998); com Complementação de Estudos nas áreas de Português e Inglês (UVA - 2003); Especialista em Psicopedagogia (FAEC/UECE-2000); Especialista em Gestão Escolar (Instituto UFC Virtual - 2012). Lecionei as seguintes disciplinas enquanto professor temporário do Ensino Superior no Instituto Vale do Acaraú- IVA: Estágio Supervisionado I, II e III; Orientação de TCC, Organização Didático Pedagógica em Educação Física; Psicologia da Aprendizagem. Esteve como formador do Programa PAIC/PNAIC/MAISPAIC durante o período de 2015 a 2018. Atualmente é lotado como professor regente no Ensino Fundamental II no município de Crateús.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1741781241304894>.

E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias

Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2002), licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA (2006) e Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2014). Pós-Graduada em: Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2004), em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro no Norte - FJN (2009) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC- RIO (2011). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Barbalha, desde 2006. Possui experiência como Formadora Regional e Municipal pelo Programa PAIC INTEGRAL no Ciclo de Alfabetização, pela CREDE 19 e no município de Barbalha - Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas - EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DOCÊNCIA - (EDDOCÊNCIA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8166059451329520>.

E-mail: idalinamariasampaio@gmail.com



www.terried.com 

[@editora_terried](https://www.facebook.com/editora_terried) 

[/editoraterried](https://www.instagram.com/editoraterried) 

contato@terried.com 

