



Formação Docente: Princípios e Fundamentos 4

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

Atena
Editora
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 4

Atena Editora
2019

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 4 /
Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta
Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente:
Princípios e Fundamentos; v. 4)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-371-2
DOI 10.22533/at.ed.712193005

1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange
Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Abre o volume IV o artigo FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES “IN LOCU” E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA Patrick Pacheco Castillo CARDOSO, Juliana Xavier MOIMÁS, Luciana Aparecida de Araújo PENITENTE os autores buscam investigar a existência de tendências de formação continuada de professores voltadas ao letramento docente. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO as autoras Daiane Natalia Schiavon, Denise Marina Ramos, Maria Cristina P. Innocentini Hayashi buscam verificar o nível de conhecimento e formação apresentados pelos professores de ensino regular do município de Jaú sobre determinadas deficiências. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO AGIR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, a autora Neuraci Rocha Vidal Amorim discute a formação continuada de professores a partir da interpretação do agir do coordenador pedagógico, profissional responsável por fomentar esse processo na escola. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES NO PIBID: INTERDISCIPLINARIDADE E COLABORAÇÃO a autora Rosa Aparecida Pinheiro busca apresentar uma experiência continuada de professores através da integração de ações de ensino e pesquisa no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que se constituem como espaço de integração de produções das instituições educativas envolvidas. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA E ENFOQUE CTS: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE QUÍMICA as autoras Tânia Mara Niezer, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira, Fabiane Fabri, buscam apresentar as percepções de um grupo de docentes de química que atuam da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, e lecionam em escolas de Ensino Médio no município de Rio Negro/PR. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER? a autora Eliziete Nascimento de Menezes busca caracterizar as interpretações feitas pelos professores acerca das orientações pedagógicas recebidas da Secretaria Municipal da Educação (SME) para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC em sala de aula. Para isso, utilizamos ideias e conceitos de autores que versam sobre os saberes docentes e a autonomia relativa do professor (Tardif, 2014; Therrien, 2007). No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSOR E RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE as autoras Sorrana Penha Paz Landim e Cinthia Magda Fernandes Ariosi buscam discutir sobre a relevância de se estabelecer uma relação entre essas duas instituições pensando no desenvolvimento integral da criança e de identificar se é discutida e pensada a relação família e creche na formação inicial dos alunos do curso de pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp de Presidente Prudente. No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SEXUALIDADE E GÊNERO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO, as autoras Rosemary Rodrigues de Oliveira e Ana Paula Leivar Brancaleoni, buscam investigar as percepções de um grupo de professores de uma escola pública

do interior de São Paulo, sobre as dificuldades que enfrentam para trabalhar com sexualidade e gênero, assim como elencar elementos que consideram importantes na composição de cursos de formação continuada acerca dos temas. No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA os autores Maria Gilliane de O. Cavalcante, Alba Maria M.S. Lessa, Daniela Maria Segabinazi buscam apresentar o relato de experiência sobre a formação de professores e projetos de leitura literária, desenvolvido na Escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de João Pessoa, na Paraíba. No artigo FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DAS TIC NESSE CONTEXTO, os autores Wanderlei Sebastião Gabini e Renato Eugênio da Silva Diniz buscam discutir a formação de professores e o ensino de Ciências, voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e na contribuição que elas podem trazer para as atividades de ensino e aprendizagem. No artigo FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, a autora Denise de Almeida Ostler, busca averiguar sob quais condições os alunos com deficiência intelectual desenvolve suas habilidades e competências, tendo assegurados: acesso, permanência e a terminalidade a uma educação básica de qualidade, partindo da implantação do Programa; destacar os aspectos teórico-práticos relacionados à formação do docente, permitindo atendimento de qualidade ao aluno com deficiência, considerando a necessidade de apoio especializado embasado na proposta do Programa Ensino Integral. No artigo FORMAÇÃO EM DESENHO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR, a autora Yaeko NAKADAKARI TSUHAKO coloca em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, buscou ainda realizar estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem. No artigo FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UESB, LINHA DE AÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL as autoras Elízia Oliveira Santana, Ivonildes Silva Cerqueira, Jacinéia dos Reis Matos, Debora Braga Rocha Eloy buscam socializar os resultados obtidos nas intervenções realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar, linha de ação Educação Especial, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus universitário de Jequié, na Bahia. No artigo FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (TPACK): ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO os autores Oscar Massaru Fujita e Maria Raquel Miotto Morelatti buscam apresentar uma pesquisa, em nível de pós-doutorado, que investiga a formação inicial do professor de Matemática, especificamente relacionada à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Matemática. No artigo FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO

SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, as autoras Carla Elisabeth Hirano Henriques Kathya Maria Ayres de Godoy, Regina Dinamar do Nascimento Silva, Renata Fantinati Corrêa buscam relatar e refletir sobre a(s) experiência(s) vivenciadas pelas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGA, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/IA no estágio de docência desenvolvido na disciplina Linguagem Corporal, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, junto aos estudantes graduandos do terceiro ano. No artigo FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PRECARIZAÇÃO NA EAD: O PROFESSOR TUTOR EM FOCO, o autor Thiago Pedro de Abreu busca investigar as dificuldades dos tutores nesta modalidade. Pesquisa fundamentada em Litwin (2001) e Belloni (2012) destaca as problemáticas na formação dos tutores, como a precarização e a falta de identidade docente. No artigo FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DISCURSIVA DE PRODUÇÕES DE ESTAGIÁRIOS, a autora Luciana Maria Viviani busca refletir sobre processos de subjetivação docente que ocorrem durante os cursos de formação inicial de professores. No artigo inclusão dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na cidade de Manaus: o que a formação de professores tem a ver com isso? os autores Andrezza Belota Lopes Machado, Geysykaryny Pinheiro de Oliveira, Carlene da Silva Martins, Denis Gomes Cordeiro buscam refletir a formação de professores tendo a inclusão desses estudantes como foco, implica considerar que o professor é o principal agente de reconhecimento das capacidades acima da média apresentada pelos estudantes. No artigo INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, as autoras Michele Cristina Pedroso Cecarelli e Leila Maria Ferreira Salles buscam apresentar levantamento bibliográfico realizado com o tema inclusão e exclusão social, na medida em que compreender a temática é considerado de extrema importância para uma formação de professores capazes de atuar de forma significativa nos diversos contextos, seja no trabalho docente diante de diferentes públicos ou na elaboração e implantação de políticas públicas. No artigo inclusão escolar e apoio educativo no contexto espanhol: contribuições para o campo acadêmico nacional as autoras Daiane Natalia Schiavon, Denise Marina Ramos, Maria Cristina P. Innocentini Hayashi objetivaram caracterizar o apoio educativo do professor de Audição e Linguagem (AL) oferecido à Educação Inclusiva na Espanha, visando contribuir com reflexões para o sistema de ensino brasileiro. No artigo ITINERÁRIOS ETNOPOÉTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: TERRITÓRIOS, SABERES E PROTAGONISMO, a autora "EGLÊ BETÂNIA PORTELA WANZELER buscam analisar que é preciso considerar o papel das instituições formadoras, bem como o papel dos professores e das professoras no desenvolvimento dos processos formativos continuados. No artigo JARDINAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, os autores Andrezza Santos Flores, Ângela Coletto Morales Escolano, Rodrigo Augusto Paixão Brasileiro Tânia Regina de Sousa Vilela, buscam unir forças

entre dois programas com incentivo federal, que visam a melhoria da escola pública, desenvolvendo atividades de jardinagem com alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II. No artigo LA VIDA ES BELLA. DESDRAMATIZACIÓN DE LA SITUACIÓN HOSPITALARIA, os autores Perez Novoa, María José, Castelli, Patricia; Abal, Adrian; Erbicela, Beatriz; Capraro, Eugenia; Capraro Carlos; Salvatore, Luis Alberto; Etchegoyen, Liliana; Mogollon, Miguel; Gonzalez, Anabel; De Vicente, Cecilia; Obiols, Cecilia; Gulayin, Guillermo; Spisirri, Sebastian. Buscam pesquisar La situación hospitalaria suele en algunas situaciones, ser un condicionante para la sanación de una patología; probado esta, que la sonrisa es curativa; la sonrisa sana y alimenta el espíritu. No artigo LER E ESCREVER EM TELAS: FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, WHATSAPP E LEGENDAS CINEMATOGRAFICAS, os autores Sônia de Oliveira Santos, Dagoberto Buim Arena, Adriana Naomi Fukushima da Silva, Thariane Nayara Leite Soares, Lilian Camila Rosa buscam analisar as contribuições do projeto de extensão ler e escrever em telas para a formação inicial do professor alfabetizador. No artigo LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DA REDE PÚBLICA as autoras Sandra Regina Buttros Gattolin, Vera Lucia Teixeira da Silva, Viviane Cristina Garcia de Stefani, Deborah Cristina Simões Balestrini buscam contribuir para a conscientização dos docentes sobre a importância de sua agência para auxiliar na construção da cidadania ativa de seus alunos. No artigo LINGUAGEM E TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, o autor Osmar QUIM busca apresentar a experiência desenvolvida na disciplina de Linguagem e Tecnologia, ministrada no VI semestre do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Alto Araguaia. No artigo METODOLOGIA ATIVA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA EM SAÚDE, as autoras Daniela Nunes Januário de Lucca – Centro, Neire Aparecida Machado Scarpini buscam identificar as metodologias de ensino na literatura em saúde, destacando as metodologias de ensino desenvolvidas nos cursos de graduação em saúde. No artigo JARDINAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, os autores Andrezza Santos Flores, Ângela Coletto Morales Escolano, Rodrigo Augusto Paixão Brasileiro Tânia Regina de Sousa Vilela, buscam unir forças entre dois programas com incentivo federal, que visam a melhoria da escola pública, desenvolvendo atividades de jardinagem com alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II. No artigo MOTIVOS PARA APRENDER: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, os autores Mayla Eduarda Rosa, Joyce Ingrid de Lima, Joana de Jesus de Andrade buscam entender quais os fatores motivacionais e as condições que favoreceriam a potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento no espaço escolar. No artigo MÚLTIPLOS E DIVISORES COM JOGOS MATEMÁTICOS, os autores Gabriel Cabrera e Rita de Cássia Pavan Lamas buscam abordar uma das alternativas para o ensino de Matemática, jogos na perspectiva de resolução de problemas, ou seja, jogos matemáticos como metodologia de ensino para sala de aula.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES “IN LOCU” E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA	
Patrick Pacheco Castillo Cardoso Juliana Xavier Moimás Luciana Aparecida de Araújo Penitente	
DOI 10.22533/at.ed.7121930051	
CAPÍTULO 2	13
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO	
Daiane Natalia Schiavon Denise Marina Ramos Maria Cristina P. Innocentini Hayashi	
DOI 10.22533/at.ed.7121930052	
CAPÍTULO 3	21
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO AGIR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Neuraci Rocha Vidal Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.7121930053	
CAPÍTULO 4	34
FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES NO PIBID: INTERDISCIPLINARIDADE E COLABORAÇÃO	
Rosa Aparecida Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.7121930054	
CAPÍTULO 5	47
FORMAÇÃO CONTINUADA E ENFOQUE CTS: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE QUÍMICA	
Tânia Mara Niezer Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
DOI 10.22533/at.ed.7121930055	
CAPÍTULO 6	60
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER?	
Eliziete Nascimento de Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.7121930056	
CAPÍTULO 7	72
FORMAÇÃO DE PROFESSOR E RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE	
Sorrana Penha Paz Landim Cinthia Magda Fernandes Ariosi	
DOI 10.22533/at.ed.7121930057	

CAPÍTULO 8	80
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SEXUALIDADE E GÊNERO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO	
Rosemary Rodrigues de Oliveira Ana Paula Leivar Brancaloni	
DOI 10.22533/at.ed.7121930058	
CAPÍTULO 9	92
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA	
Maria Gilliane de O. Cavalcante Alba Maria M.S. Lessa Daniela Maria Segabinazi	
DOI 10.22533/at.ed.7121930059	
CAPÍTULO 10	104
FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DAS TIC NESSE CONTEXTO	
Wanderlei Sebastião Gabini Renato Eugênio da Silva Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.71219300510	
CAPÍTULO 11	113
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	
Denise de Almeida Ostler	
DOI 10.22533/at.ed.71219300511	
CAPÍTULO 12	120
FORMAÇÃO EM DESENHO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR	
Yaeko Nakadakari Tsuhako Stela Miller	
DOI 10.22533/at.ed.71219300512	
CAPÍTULO 13	131
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UESB, LINHA DE AÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Elízia Oliveira Santana Ivonildes Silva Cerqueira Jacinéia dos Reis Matos Debora Braga Rocha Eloy Marina Helena Chaves Silva	
DOI 10.22533/at.ed.71219300513	
CAPÍTULO 14	140
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (TPACK): ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	
Oscar Massaru Fujita Maria Raquel Miotto Morelatti	
DOI 10.22533/at.ed.71219300514	

CAPÍTULO 15	155
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	
Carla Elisabeth Hirano Henriques Kathya Maria Ayres de Godoy Regina Dinamar do Nascimento Silva Renata Fantinati Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.71219300515	
CAPÍTULO 16	169
FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PRECARIZAÇÃO NA EAD: O PROFESSOR TUTOR EM FOCO	
Thiago Pedro de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.71219300516	
CAPÍTULO 17	180
FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DISCURSIVA DE PRODUÇÕES DE ESTAGIÁRIOS	
Luciana Maria Viviani	
DOI 10.22533/at.ed.71219300517	
CAPÍTULO 18	191
INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS: O QUE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TEM A VER COM ISSO?	
Andrezza Belota Lopes Machado Geysykaryny Pinheiro de Oliveira Carlene da Silva Martins Denis Gomes Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.71219300518	
CAPÍTULO 19	203
INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Michele Cristina Pedroso Cecarelli Leila Maria Ferreira Salles	
DOI 10.22533/at.ed.71219300519	
CAPÍTULO 20	210
INCLUSÃO ESCOLAR E APOIO EDUCATIVO NO CONTEXTO ESPANHOL: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO ACADÊMICO NACIONAL	
Daiane Natalia Schiavon Denise Marina Ramos Maria Cristina P. Innocentini Hayashi	
DOI 10.22533/at.ed.71219300520	

CAPÍTULO 21 220

**ITINERÁRIOS ETNOPOÉTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/
AS: TERRITÓRIOS, SABERES E PROTAGONISMO**

Eglê Betânia Portela Wanzeler

DOI 10.22533/at.ed.71219300521

CAPÍTULO 22 231

JARDINAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andrezza Santos Flores

Ângela Coletto Morales Escolano

Rodrigo Augusto Paixão Brasileiro

Tânia Regina de Sousa Vilela

DOI 10.22533/at.ed.71219300522

CAPÍTULO 23 240

LA VIDA ES BELLA. DESDRAMATIZACIÓN DE LA SITUACIÓN HOSPITALARIA

María José Perez Novoa

Patricia Castelli

Adrian Abal

Beatriz Erbicela

Eugenia Capraro

Carlos Capraro

Luis Alberto Salvatore

Liliana Etchegoyen

Miguel Mogollon

Anabel Gonzalez

Cecilia de Vicente

Cecilia Obiols

Guillermo Gulayin

Sebastian Spisirri

DOI 10.22533/at.ed.71219300523

CAPÍTULO 24 248

**LER E ESCREVER EM TELAS: FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR,
WHATSAPP E LEGENDAS CINEMATOGRAFICAS**

Sônia de Oliveira Santos

Dagoberto Buim Arena

Adriana Naomi Fukushima da Silva

Tharlane Nayara Leite Soares

Lilian Camila Rosa

DOI 10.22533/at.ed.71219300524

CAPÍTULO 25 262

**LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DA
REDE PÚBLICA**

Sandra Regina Buttros Gattolin

Vera Lucia Teixeira da Silva

Viviane Cristina Garcia de Stefani

Deborah Cristina Simões Balestrini

DOI 10.22533/at.ed.71219300525

CAPÍTULO 26	274
LINGUAGEM E TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS	
Osmar Quim	
DOI 10.22533/at.ed.71219300526	
CAPÍTULO 27	283
METODOLOGIA ATIVA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA EM SAÚDE	
Daniela Nunes Januário de Lucca	
Neire Aparecida Machado Scarpini	
DOI 10.22533/at.ed.71219300527	
CAPÍTULO 28	292
MOTIVOS PARA APRENDER: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Mayla Eduarda Rosa	
Joyce Ingrid de Lima	
Joana de Jesus de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.71219300528	
CAPÍTULO 29	305
MÚLTIPLOS E DIVISORES COM JOGOS MATEMÁTICOS	
Gabriel Cabrera	
Rita de Cássia Pavan Lamas	
DOI 10.22533/at.ed.71219300529	
SOBRE A ORGANIZADORA	315

ITINERÁRIOS ETNOPOÉTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: TERRITÓRIOS, SABERES E PROTAGONISMO

Eglê Betânia Portela Wanzeler

A formação continuada de professores e professoras da educação básica tem sido palco de debates constantes no âmbito nacional e internacional. Ora porque representa um espaço legítimo de valorização e profissionalização docente, historicamente conquistado, ora porque representa um espaço de experimentação pedagógica destinada a melhoria dos índices educacionais. Nestes termos, é preciso considerar o papel das instituições formadoras, bem como o papel dos professores e das professoras no desenvolvimento dos processos formativos continuados.

Em larga medida, as políticas públicas de formação continuada de professores e professoras se instituem de forma verticalizada, centralizadora e autoritária. Justificam-se pela ideia de que há um hiato entre a teoria e a prática decorrente da formação inicial, origem também do chamado fracasso escolar. Mais ainda, atribuem à classe docente a responsabilidade da baixa qualidade educacional das escolas, visibilizada pelos baixos índices de alfabetização e letramento. Não percebem que sem outras garantias o trabalho pedagógico precariza: valorização salarial, condições estruturais de trabalho adequadas, formação continuada

contextualizada, são algumas situações limites que determinam a qualidade da organização do trabalho pedagógico docente, por conseguinte, da escola.

A narrativa oficial é construída a partir de dados oriundos das múltiplas realidades e contextos escolares, que não são consideradas. É preciso pensar a problemática da educação do país para além dos dados estatísticos, que é míope em relação à realidade escolar. É preciso considerar os dados como pontos de inflexões dos e nos problemas educacionais, que são crônicos.

Nestes termos, não basta apontar os problemas e apresentar soluções, é importante compreender as origens desses problemas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Ao longo de vinte anos atuando como formadora de professores e professoras da educação básica, observamos que o processo formativo em si não é garantia de melhoria de qualidade educacional. Não basta qualificar os professores e as professoras, é preciso compreender que a escola é um espaço de formação e de qualificação. Por outro lado, qualificar a escola implica conhecer seus constructos, seus sujeitos e seus sistemas de referências teóricas, metodológicas, culturais, sociais e político. E isto significa reconhecer o

papel da universidade no modelo de escola que temos. Em que medida a universidade tem atuado de forma mais presente no campo escolar? Em que medida os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas vê na escola um espaço de ressignificação epistemológica e metodológica da formação docente? Mais: em que medida a diversidade socioambiental, étnica e cultural é considerado nestes projetos? Situando a Amazônia, sua floresta, seus rios, seus povos e suas línguas, como essa região vem sendo refletida e infletida nos currículos de formação de professores e professoras? Nossa análise nos projetos dos cursos de licenciaturas desenvolvidos nas universidades tem pouco ou quase nada da natureza e da cultura amazônica. Em larga medida, essas dimensões curriculares são incluídas nos ementários de algumas disciplinas, menos como objetos de formação e mais como conteúdos de ensino desprovidos de reflexões e significações mais profundas.

Atuando como professora de ensino superior a pouco mais de 10 anos, temos observado que os currículos de formação de professores/as possuem uma base teórica expressiva em detrimento de práticas e ou experiências pedagógicas vinculadas à docência e ao campo escolar. Parece-nos evidente que há pouca proximidade da universidade com a escola, por conseguinte, há pouca comunicação curricular entre essas duas instâncias formadoras. No curso de pedagogia percebe-se uma ênfase nas teorias e metodologias de ensino e de aprendizagens, em detrimento dos conteúdos disciplinares. Nas demais licenciaturas denota-se o contrário: há uma fragilidade nas teorias de ensino e de aprendizagens e uma ênfase nos conteúdos disciplinares. Obviamente que não estamos considerando aqui o currículo apenas como conteúdos disciplinares, mas como um conjunto de práticas e saberes presentes na escola e no seu cotidiano. Em geral, o currículo de formação inicial de professores tem no estágio supervisionado a primeira e única experiência formativa voltada para o campo escolar. Em que pese à institucionalização de alguns programas federais, como o PIBID (Programa de Iniciação a Docência), ainda é possível afirmar a pouca experiência aproximativa da universidade com as escolas, no que tange ao Amazonas.

O PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Ao considerarmos a escola como espaço legítimo de formação, um lugar marcado por contextos específicos, que se correlacionam com outros contextos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais, está creditando à formação um *enraizamento pedagógico* multidimensional, que enxerga a escola como um sistema vivo, complexo, notadamente plural.

O reconhecimento da escola como um sistema complexo, tecida pela multidimensionalidade, foi fundamental para elaboração de um projeto de formação continuada realizado no contexto escolar. Trata-se do *Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS*, destinado a professoras e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais da rede de ensino, iniciado em 2009 pela

Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Atualmente esse projeto encontra-se em sua terceira edição, realizam-se em oito escolas da rede de educação básica, atendendo 100 professores e professoras, gestores, gestoras, pedagogos e pedagogas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As OFS têm como princípio orientador cognitivo e político a complexidade e a transdisciplinaridade, entendidos como argumentos para o desenvolvimento de processos formativos implicados na escola, com seus mundos, suas vidas, suas práticas e seus contextos.

O enraizamento pedagógico compreende a escola como uma organização autopoietica, termo criado por Humberto Maturana e Francisco Varela para caracterizar a organização dos *sistemas vivos*. A organização autopoietica indica que “os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprio”. (MATURANA e VARELA, 1997, p.52) Sendo, portanto, produtos e produtores de si mesmos, numa rede de interações provocadoras de processos de transformações originárias de sua própria dinâmica de formação, relação e construção. A escola, nesta concepção, é um sistema complexo, notadamente marcado pela dinâmica ordem-desordem-interação-organização. Um processo que se faz destruindo-se e se desfaz construindo-se. Portanto, a escola é um lugar por onde circula saberes, normas, crenças, mitos, práticas, costumes, tradições, conceitos, métodos, valores e identidades e que se estabelecem sob a diversidade colorida de linguagens, povos e sociedades.

Para Edgar Morin (2001) a dinâmica ordem-desordem-interação-organização, inerente aos sistemas complexos, possui as marcas da incerteza, ao tempo que aponta as contradições, os conflitos, os erros e acertos dos sistemas vivos. Nesse caso, a escola como sistema complexo, tem no currículo a experiência dessa dinâmica, e representa a totalidade de vidas implicadas no cotidiano, dimensão da vida na qual os homens se constroem a partir de múltiplas práticas, fazeres e saberes, realizadas em diferentes lugares e espaços do homem na relação com os outros homens. Maneiras de fazer constituídas de múltiplas práticas, essa é a experiência do cotidiano. (CERTEAU, 2002)

Nestes termos, o currículo escolar, enquanto experiência que produz e traduz sentidos, significados e identidades é um sistema complexo, *autopoietico*, responsável pela organização da escola, que se estabelece na relação entre as diferentes disciplinas, seus sistemas de referências, expressões do modo de pensar e do fazer da comunidade escolar e das práticas culturais inerentes ao cotidiano e ao modo de ser, pensar e agir dos sujeitos.

Esta compreensão é de fundamental importância para a realização de processos formativos contínuos na escola. Porque pensar a formação continuada de professores e professoras sem considerar o contexto em que esses sujeitos atuam, desconsiderando a escola como espaço re-des-ordenador da vida e do trabalho pedagógico, é

negligenciar a função social da escola. Em outras palavras, é permitir a continuidade dos processos verticalizadores, autoritários e desumanizados que perpassam a vida escolar e vão além dela.

ITINERÁRIOS ETNOPOÉTICOS, TERRITÓRIOS, SABERES E PROTAGONISMO DOCENTE.

A complexidade, fundamento do Projeto OFS, representa uma possibilidade de construção do conhecimento transdisciplinar, visto que se insere em contextos multireferenciais. Para Morin, a complexidade é entendida como um tipo de pensamento que não apenas separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana, integrando os diferentes modos de pensar. Afirma Morin (2001:24) ser a complexidade,

Uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a riqueza, o mistério e o caráter multidimensional do real; e de saber que as determinações cerebral, cultural, social, histórica, às quais se submete todo o pensamento, sempre co-determinam o objeto do conhecimento. É isso que chamo de pensamento complexo.

A complexidade parte, então, da noção de totalidade incorporando a solidariedade, colocando, lado a lado, razão e subjetividade humana. Desse modo, a complexidade coloca-se por meio da transdisciplinaridade, que considera aspectos como princípio da incerteza, a perspectiva dialética e dialógica, inserindo a dimensão espiritual, pessoal, mítico-simbólico do humano na formação.

A formação continuada incorporada na complexidade constitui-se como uma experiência etnopoética, que, entrelaçada ao universo existencial, mítico, simbólico e cultural da escola, conduz e é conduzida pelos professores e pelas professoras, tendo como ponto de partida as suas próprias vidas e o conjunto de experiências que delas originam e são originadas. Para Fitch (1987) a etnopoética é construída a partir do encontro entre a linguagem científica e a experiência de uma linguagem elaborada pela dimensão da vida, do vivido, dos sentidos e dos significados construídos pelas experiências. A poesia é entendida como uma forma de assimilação do mundo na linguagem, um meio de construir conhecimento com criatividade. Em seus itinerários é possível perceber as formas de compreensão da realidade em que vivem os professores e as professoras, suas concepções pedagógicas, suas intuições, impressões, sentimentos e incômodos sobre a escola, os alunos e alunas e sobre si mesmos.

O projeto OFS tem se traduzido como uma experiência de formação continuada que tem como princípio político a emancipação, a ética, respeito e a democracia, cujos objetivos é assegurar processos de formação contextualizados, respeitando a realidade sociocultural e ecológica das escolas e as demandas e necessidades docentes. Um processo que se inicia pela vontade da escola, que se dá por meio de um contrato

pedagógico (termo de adesão), assinado pelos professores, professoras, equipe de gestão e pedagógica, pais e comunidade escolar como um todo. Esse termo é condição primeira para o início dos processos formativos do projeto na escola. As escolhas das escolas são definidas a partir de critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela Universidade: índices de rendimentos escolares, participação de equipe gestora e pedagógica. Ressalta-se, que apesar das escolas serem indicadas pela SEMED, a decisão de participar do projeto é dela mesma.

As OFS se desenvolvem articuladas ao ensino, pesquisa e extensão, orientadas pelos estudos da complexidade e da transdisciplinaridade, que nos levam a compreender a escola a partir de suas múltiplas dimensões e de seu cotidiano. Isto inclui uma análise do campo escolar a partir de suas práticas e saberes, inseridos na relação com a sociedade, natureza e cultura. Metodologicamente o projeto se desenvolve a partir do seguinte itinerário e ou estratégia:

- **Realização de Pesquisa de campo de natureza socioqualitativa.** Antes de começar os processos formativos na escola, o projeto realiza uma pesquisa no e do cotidiano escolar, que se dá em duas fases: a primeira corresponde à inserção do formador no campo escolar, que é feito por meio da pesquisa etnográfica, observação participante e de levantamento de dados quantiqualitativo; a segunda, orientada pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), é construída a partir do contexto escolar e no diálogo com seus sujeitos e a comunidade como um todo, no qual a realidade sociocultural da escola é discutida e problematizada.
- **Estudos da realidade escolar em serviço.** Tem como ponto de inflexão o contexto de cada escola, suas problemáticas e suas necessidades. Esta etapa é fruto do processo de pesquisa. Significa dizer que o início dos processos formativos na escola se consolida a partir dos resultados da pesquisa, com o mapeamento da realidade. Portanto, a formação continuada tem como itinerário os seguintes passos:
 - **Conhecimento pertinente à realidade escolar:** significa considerar a escola como ponto de partida e de chegada da formação, cabendo a ela a definição e a escolha de sua trajetória formativa;
 - **Mapeamento dos seus problemas:** conhecer a problemática escolar, focalizando os processos que interferem no desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos alunos, bem como nas práticas pedagógicas docentes;
- **Compartilhamento de saberes e experiências:** reconhece os saberes das experiências da escola como constructos de conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos, representando, portanto, uma epistemologia da práxis pedagógica;
- **Intervenção pedagógica sustentada pela prática co-formativa:** entende a formação continuada como ferramenta de intervenção no contexto peda-

gógico das escolas e considera a participação dos professores e das professoras indispensável ao processo formativo da escola. Desse modo, os docentes protagonizam e definem o percurso;

- **Construção de um projeto de formação continuada na escola alicerçado pelo Projeto Político Pedagógico:** significa construir nos espaços formativos das escolas, projetos específicos às suas realidades e necessidades, que possam contribuir para implantação e/ou implementação do Projeto Político Pedagógico;
- **Criação de metodologias e/ou tecnologias educacionais visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem discente:** a compreensão da formação continuada como prática de intervenção pedagógica implica a construção de métodos, técnicas, processos pedagógicos, destinados ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos;

As Oficinas de Formação em Serviço constituem-se, então, como uma metodologia de trabalho desenvolvida de forma colaborativa e participativa, desenvolvendo uma prática pedagógica de formação na qual os professores e as professoras participam diretamente do processo de construção do conhecimento e definem que conteúdos devem compor o itinerário formativo da escola. Daí que essa experiência possui uma natureza co-formativa, colaborativa, mas também subjetiva, uma vez que está circunscrita na própria existência da escola.

A escola como um lugar de formação é um território marcado por contradições, conflitos, relações de poder, vivências culturais e práticas sociais instituídas na e pela dinâmica cotidiana. Dito de outro modo, a escola pode ser traduzida como um *território existencial*, uma vez que carrega registros múltiplos, caracterizados pelas relações estabelecidas com meio ambiente, com meio social e aquelas relacionadas aos aspectos subjetivos da vida humana. Para Felix Guatarri os territórios existenciais seriam os espaços de subjetividade humana que permitem que o ser esteja propício a re-singularização e a reinvenção de sua subjetividade. São os registros da subjetividade que permitem que os sujeitos organizem outros registros ecológicos. (Ver GUATARRI, 1990).

A institucionalização das OFS como política de formação só foi possível por conta da parceria estabelecida entre a Universidade e a Secretaria de Educação, firmada por meio de um convênio de numero 06/2017* que garante entre outras coisas:

1. Equipe de formadores e formadoras oriundos da rede de educação;
2. Equipe de professores e professoras oriundos da universidade;
3. Estágio remunerado para alunos e alunas das licenciaturas;
4. Material de expediente e pedagógico.

A assinatura desse termo foi fundamental para sustentabilidade do projeto nas escolas do projeto. Nas edições anteriores das OFS, apesar dessas garantias

existirem, elas não foram o suficiente para instituir nas escolas, processos de formação continuada após o término dos projetos de formação. As condições do trabalho formativo das OFS são possibilitadas pela presença de estagiários, que denominamos de Assistentes de Docentes. Esses assistentes são acadêmicos e acadêmicas dos cursos de licenciaturas, que assumem a sala de aula dos professores e das professoras durante o processo de formação. Ocorre que os assistentes atendem uma demanda do projeto, portanto, após o seu término a escola teria que garantir a formação por outros meios, o que, infelizmente, não é possível. Cabe a secretaria de educação encontrar os mecanismos administrativos necessários para que a formação nas escolas pudesse ser consolidada.

Disto denota que a aproximação efetiva da universidade com a escola, pode ser sim uma estratégia política eficiente e capaz de transformações relevantes no campo educacional, e na garantia dos direitos de aprendizagens das crianças, jovens e adultos. Salientamos que em suas primeiras edições as OFS provocaram mudanças nos índices educacionais, na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e na qualidade do letramento e da alfabetização. No entanto, isso não representou continuidade, porque sem garantias pedagógicas a escola não consegue avançar, dada as suas condições físicas e estruturais precárias, bem como a precarização do trabalho pedagógico, a falta de valorização do trabalho docente, a desvalorização salarial. A formação continuada deve estar atrelada a carreira do magistério, ou seja, tem que se reverter em ganhos salariais. Lamentavelmente os ganhos salariais só ocorrem por meio de titulação.

O reconhecimento desse processo de valorização docente fez parte da narrativa dos professores e professoras durante a formação nas edições anteriores das OFS. Por conta disso, nesta 3ª edição, iniciada em 2017, decidimos transformar o Projeto em um curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, sem mudar sua estrutura teórica e metodológica. Essa mudança provocou nas escolas uma grande euforia. Um curso de especialização, realizado pela Universidade, na própria escola, em serviço, foi algo inesperado, inédito, e, para muitos, impensável de acontecer, conforme relatos oriundos do relatório de pesquisa (LEPETE, 2018):

Pela primeira vez nos sentimos valorizados. Ter a universidade aqui dentro da escola, nos dando um curso de especialização, nos deixa contentes;

O fato de a universidade vir até a escola e ainda por cima, trazer os assistentes para nos ajudar, é de grande importância pra nós. Nos faz sentir valorizados;

Ser aluno de uma pós graduação da UEA, ter uma carteirinha de estudantes, nos ajudou muito, principalmente no transporte. Além disso, vai me ajudar a crescer na carreira, melhorar meu salário, pois ainda não tenho especialização;

Eu já tenho especialização, mas fiz questão de fazer essa, porque é diferente, é na própria escola, é junto com os meus colegas;

Ter a escola como centro de nossos estudos, discutir os nossos problemas com os nossos colegas, torna a formação mais significativa pra mim, pra nós.

A narrativa dos professores e das professoras expressa a representação da

formação como política de valorização profissional. O fato de ocorrer na escola, de ser colaborativa, cooperativa e democrática, tem uma significação importante, ora porque possui o peso de ser um curso de especialização, ora pela natureza transdisciplinar do curso, que tem na problemática escolar os conteúdos de reflexão teórica e metodológica. A passagem dos conteúdos oriundos do campo escolar para conteúdos de formação, orientados epistemologicamente pelo pensamento complexo tem uma relevância política e pedagógica significativa para os sujeitos da escola, visto que os leva a um enfrentamento direto com as suas problemáticas, mas também com seus limites e desafios de superação, seja no campo teórico, metodológico, seja em suas práticas pedagógicas e curriculares. Essa transposição didática (CHEVALLARD, 1991) torna a formação mais significativa e criativa, pois permite a escola definir os conteúdos formativos necessários para responder suas questões e ou situações formativas.

Nesse caso, a escola é o que Chevallhard (1991) chama de noosfera, esfera de ação pela qual o saber é transformado. Ela é constituída por todos os representantes do sistema de ensino (instituições, pais, professores, pedagogos, diretores, pesquisadores e especialistas das disciplinas). A noosfera é a responsável direta pelo processo de transposição didática em todos os níveis de saber: definição dos conteúdos a serem ensinados; estabelecimento dos conteúdos por níveis de ensino; criação de uma linguagem adaptada ao processo de transmissão desses saberes; definição das competências de ensino e seus objetivos, bem como os meios e as técnicas a serem desenvolvidas.

Transformar as Oficinas de Formação em um curso de especialização, não mudou sua natureza teórica e metodológica, e exigiu da equipe gestora do projeto um redimensionamento do trabalho de formação: criação de disciplinas, ementários, objetivos e modelo de avaliação. Obviamente que não entraremos em detalhes desses processos, mas apresentaremos um quadro que representa o novo formato do projeto.

Metodologicamente o curso é realizado na modalidade presencial e a distância, que se orienta por meio de estudos teóricos e práticos. A formação a distância é direcionada para o trabalho da sala de aula e é acompanhada pelo ambiente virtual de aprendizagem/*Plataforma Moodle*. O curso tem uma carga horária de 420h/a desenvolvidas por meio de módulos de formação. Desta carga horária, 50% é presencial e 50% à distância.

Em cada escola tem um coordenador ou coordenadora de formação, especialista ou mestre, que é vinculado às secretarias de educação. São realizados três encontros mensais nas escolas. O curso é desenvolvido por meio de módulos, com estudos direcionados para os contextos de cada escola, construídos por meio de três núcleos específicos:

- 1. Núcleo Epistemológico:** este núcleo analisa a realidade escolar a partir de suas bases teórica, metodológica e epistemológica, oriundas do estudo e do diagnóstico escolar. Trata-se de estudos voltados para o cotidiano escolar, suas realidades e problemáticas específicas, bem como sobre o currículo e

suas relações com a avaliação de ensino e de aprendizagem. Além disso, torna-se necessário aprofundamento teórico sobre os campos de experiência curricular da escola, tais quais: letramento, alfabetização, cultura, meio ambiente, letramento científico e outros temas voltados para a função social da escola.

2. Núcleo Metodológico: trata-se de disciplinas voltadas para metodologias de ensino e de aprendizagem, tendo como ferramenta a metodologia de projetos. A partir desse núcleo são construídos os projetos de formação da escola. O núcleo possui disciplinas direcionadas pelo e para o currículo escolar e as demandas específicas dos docentes, denominadas de **Oficinas de Formação**.

3. Núcleo Experiencial: trata-se da elaboração e desenvolvimento dos projetos de formação e de aprendizagens, que serão aplicados pelos professores na escola e na sala de aula.

A seguir apresentamos o quadro das disciplinas relacionadas aos Núcleos:

Núcleo	Disciplinas	Carga horária
Núcleo Epistemológico	A Escola, Currículo e a Organização do Trabalho Pedagógico	30
	O Cotidiano e as culturas escolares	30
	Ciência, Letramento e Currículo: epistemologia do trabalho docente	30
Núcleo Metodológico	Gestão de Projetos e o Currículo Escolar	60
	Laboratório de Projetos	60
	OFICINAS DE FORMAÇÃO PROGRAMADAS (a serem definidas de acordo com os Projetos de Formação da Escola)	60
Núcleo Experiencial	Os Projetos de Aprendizagens/Projeto de Gestão	60
	Oficina de Formação: Metodologia da Pesquisa em Educação	30
	Orientação/Elaboração TCC	60
Carga horária total	420h	

QUADRO DAS DISCIPLINAS

*Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente. (UEA, 2017)

As disciplinas são ministradas por professoras e professores vinculados a Universidade e também Secretaria Municipal de Educação que atuam como formador/a nas escolas.

Os núcleos de formação são correlacionados entre si e seguem o itinerário das edições anteriores, que tem na pesquisa a base para os estudos curriculares e do cotidiano escolar. Essa estratégia permite a troca de experiência entre os professores e professoras e a equipe de gestão, levando o coletivo a reflexões quanto ao papel das disciplinas na refundação do currículo e das práticas pedagógicas, bem como do papel da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico.

Outro aspecto que permite que o processo de formação continuada em serviço se consolide é articulação com a formação inicial de professores e professoras. Neste projeto, as OFS contam com a participação de alunos e alunas dos cursos de licenciaturas, que no momento do processo formativo da escola, assumem a sala de aula como assistentes de docência, desenvolvendo atividades pedagógicas orientadas e estabelecidas previamente: estudos sobre o planejamento e metodologia de ensino, produção de material didático e pedagógico, estudos sobre o currículo e de conteúdos disciplinares que são construídos a partir do plano de aula do professor ou partir de um plano de assistência pedagógica fundamentado nas questões problemas observados no campo educacional e que afetam diretamente a escola em seus princípios essenciais, que é o pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos.

A articulação da formação continuada e inicial de professores e professoras em serviço, como estratégia de aproximação da Universidade com as escolas, constitui-se um grande desafio para a Universidade. No entanto, é condição primordial para a ressignificação do currículo de formação dos cursos das licenciaturas, uma vez que produz espaços para troca de experiência, permite análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas da escola, articula os saberes da experiência com o conhecimento da ciência, priorizando a escola como lócus por excelência de formação.

É importante frisar a urgência de uma análise mais profunda quanto aos problemas escolares e suas relações com os cursos de formação de professores e professoras, bem como uma reflexão mais crítica quanto ao currículo que regula as práticas escolares, o trabalho docente, a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico. É preciso reconhecer no currículo as tensões e conflitos que perpassam a vida escolar, ao mesmo tempo perceber as fecundidades dessas relações enquanto dinâmica que permite um constante repensar da escola, em suas múltiplas existências de vida, natureza, cultura e trabalho. O protagonismo da escola é condição fundamental para a conquista de políticas públicas emancipatórias, democráticas, éticas e solidárias, capazes de tornar o mundo mais humano, menos desigual, mais justo e responsável pela vida e pelo planeta.

REFERÊNCIAS

GUATTARI, Félix. **As três Ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica:** Del saber sabio al saber enseñado. 1ª ed. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

FITCHE, Hubert. **Etnopoesia. Antropologia Poética das Religiões Afro-americanas.** Tradução de Cristina Alberts e Reny Hernandes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **De Máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do ser vivo.** 3ª ed. Tradução de Juan Acña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. **O Método 2: a vida da vida.** Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS/UEA. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE. Projeto Pedagógico do Curso: Gestão de Projetos e Formação Docente. 2017.

LEPETE. Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação em Educação/UEA. **Relatório de Pesquisa.** 2018.

UEA/SEMED. 2017. **Termo de convênio nº 006/2017 que entre si celebram a Universidade do Estado do Amazonas-UEA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED para execução das ações de pesquisa, extensão e formação continuada de professores.** Publicado no Diário Oficial de 17 de julho de 2017.

SOBRE A ORGANIZADORA

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

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-371-2

