

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



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 2

Atena
Editora
Ano 2020

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



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 2

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

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

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

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

E24 A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural
2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de
Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-28-3

DOI 10.22533/at.ed.283201302

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Monteiro, Solange Aparecida de
Souza.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima
(Carnevalli, Rafael, 2015)

A Educação, nas suas diversas dimensões, seja política, cultural, social ou pedagógica, é articular, acompanhar, intervir e executar e o desempenho do aluno/cidadão. As dimensões pedagógicas são capazes de criar e desenvolver sua identidade, de acordo com o seu espaço cultural, pois possuem um conjunto de normas, valores, crenças, sentimentos e ideais. Sobretudo, na maneira de conhecer as pessoas e conhecer o mundo, suas expressões criativas, tudo isto, é um espaço aberto para o desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica adequada à escola e de acordo com o disposto na Lei no 9394/96, Título II, Art. 2o: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. A obra “A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA,

SOCIAL E CULTURAL” em seus 04 volumes compostos por capítulos em que os autores abordam pesquisas científicas e inovações educacionais, tecnológicas aplicadas em diversas áreas da educação e dos processos de ensino. Esta obra ainda reúne discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em educação, considerando perspectivas de abordagens desenvolvidas em estudos e orientações por professores da pós-graduação em educação de universidades públicas de diferentes regiões/lugares do Brasil. Essa diversidade permite aos interessados na pesquisa em educação considerando a sua diversidade e na aproximação dos textos percebe-se a polifonia de ideias de professores e alunos pesquisadores de diferentes programas formativos e instituições de ensino superior, podendo também cada leitor se perceber na condição de autor de suas escolhas e bricolagens teórico-metodológicas.

Entendemos que esses dois caminhos, apesar de diferentes, devem ser traçados simultaneamente, pois essas aprendizagens não são pré-requisito uma da outra; essas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo. Desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural. Todo indivíduo tem uma forma de contato com a língua escrita, já que ele está inserido em um mundo letrado. Segundo a educadora Telma Weiz, “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. Este desafio requer trabalho planejado, constante e diário, além de conhecimento sobre as teorias e atualizações. Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (GILLES DELEUZE, A literatura e a vida. In: Crítica e Clínica) Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS POR CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DO JOGO BOLA NA CAÇAPA	
Flávia Cristina dos Reis Abud Fonseca Ana Paula Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.2832013021	
CAPÍTULO 2	8
CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO, UNA PROPUESTA PARA EL AULA	
Liliana Esther Mayoral Nouvelière Eugenia Cristina Artola Francisco González García	
DOI 10.22533/at.ed.2832013022	
CAPÍTULO 3	27
COTIDIANO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DAS “ARTES DE FAZER”	
Letícia de Oliveira Castro Heloísa Raimunda Herneck	
DOI 10.22533/at.ed.2832013023	
CAPÍTULO 4	38
CULTURA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O DIÁLOGO ENTRE OS SUJEITOS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO	
Alexandre Souza de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2832013024	
CAPÍTULO 5	51
DESENVOLVIMENTO DO DESIGN COGNITIVO DO MUSEU VIRTUAL DA ESCOLA PARQUE DE ANÍSIO TEIXEIRA VIA PESQUISA-APLICAÇÃO - DBR	
Ednei Otávio da Purificação Santos Alfredo Eurico Rodrigues Matta Jaci Maria Ferraz de Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.2832013025	
CAPÍTULO 6	60
DESPROTEÇÃO SOCIAL E BARBÁRIE:A REALIDADE DE FILHOS E PAIS NA SEGREGAÇÃO DOS HANSENIANOS NA COMUNIDADE DE PARICATUBA IRANDUBA AM	
Ana Maria Menezes Fonseca Ângela Emília Gama da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2832013026	

CAPÍTULO 7	73
DISCRIMINAÇÃO E INVISIBILIDADE: OS SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA A PESSOA LGBTQI+ E EDUCAÇÃO	
Morgana Naiara Barbosa Moraes Luís Antonio Bitante Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.2832013027	
CAPÍTULO 8	82
E LÁ SE FORAM QUATRO ANOS: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA	
Vanderlei Balbino da Costa Halline Mariana Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2832013028	
CAPÍTULO 9	92
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PLANTIO DE ÁRVORES FRUTÍFERAS COMO ELEMENTO MOTIVADOR	
Solidade Virgínia Cavalcante Alves Abigail de Souza Pereira Maria de Fátima de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.2832013029	
CAPÍTULO 10	102
EDUCAÇÃO DO CAMPO E ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE: UMA TESE EM SETE ARTIGOS	
José Fabiano de Paula Leonidas Roberto Taschetto	
DOI 10.22533/at.ed.28320130210	
CAPÍTULO 11	113
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DIREITO À REALIDADE	
Maria José Poloni Neide Cristina da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.28320130211	
CAPÍTULO 12	127
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM O PENSAR CIENTÍFICO DA CRIANÇA E O REPENSAR DA AÇÃO DOCENTE	
Rosângela Duarte Elena Campo Fioretti Ana Claudia Paula do Carmo	
DOI 10.22533/at.ed.28320130212	
CAPÍTULO 13	145
EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: ELABORAÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PARASITOLOGIA	
Thaís Gomes de Paula	
DOI 10.22533/at.ed.28320130213	

CAPÍTULO 14 155

EDUCAÇÃO EM QUÍMICA: O USO DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE SOLUÇÕES

Josefa Vanessa dos Santos Araújo
José Carlos Oliveira Santos
Joabi Faustino Ferreira
Vanderléia Fernanda dos Santos Araújo
Victor Júnior Lima Félix
Breno do Nascimento Ferreira
Rita de Cássia Limeira Santos
Maria Gabriela da Costa Melo
Tárcio Rocha Dantas
Anamélia de Medeiros Dantas Raulino

DOI 10.22533/at.ed.28320130214

CAPÍTULO 15 165

EDUCAÇÃO EUROPEIA NA IDADE MÉDIA: IMPORTÂNCIA DO CRISTIANISMO

Ozineide Alves de Oliveira
Maickey Lucas de Oliveira Maia

DOI 10.22533/at.ed.28320130215

CAPÍTULO 16 169

EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL: APONTAMENTOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Raquel Almeida Moreira

DOI 10.22533/at.ed.28320130216

CAPÍTULO 17 177

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DO CURIMATAÚ E SERIDÓ PARAIBANO

Judcely Nytyeska de Macêdo Oliveira Silva
Leonardo Lira de Brito
Maria de Fátima Carvalho Costa
Amanda Feliciano da Costa

DOI 10.22533/at.ed.28320130217

CAPÍTULO 18 187

EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Josy Lira Dias
Kelly de Oliveira Mota
Zilma Torres Dias
Maria Dias Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.28320130218

CAPÍTULO 19 199

EDUCAÇÃO SUPERIOR E MODELO ESTRATÉGICO DE GESTÃO

Adelcio Machado dos Santos
Audete Alves dos Santos Caetano

DOI 10.22533/at.ed.28320130219

CAPÍTULO 20	210
EDUCAR PELA PESQUISA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL ATRAVÉS DA EXPERIMENTAÇÃO EM QUÍMICA	
Patrícia Anselmo Zanotta Daniele Colembergue da Cunha Vanzin Marina Zanotta Rocha Maria do Carmo Galiuzzi	
DOI 10.22533/at.ed.28320130220	
CAPÍTULO 21	220
O JOGO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Eduardo Junior da Conceição Marina Gomes da Silva Guedes Vera Borges de Sá	
DOI 10.22533/at.ed.28320130221	
CAPÍTULO 22	233
INCLUSÃO ESCOLAR: BARREIRAS ATITUDINAIS ENFRENTADAS NA APRENDIZAGEM	
Felipe Correa da Rosa Leite Claudete da Silva Lima Martins	
DOI 10.22533/at.ed.28320130222	
CAPÍTULO 23	242
ESCOLAS YANOMAMI E O CAMINHAR DE SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
Katriny Alves de Aguiar Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel	
DOI 10.22533/at.ed.28320130223	
CAPÍTULO 24	254
ESQUIZOFRENIA E O PROCESSO EDUCACIONAL	
Tatiane Mello de Miranda Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.28320130224	
CAPÍTULO 25	265
ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO EM GERONTOLOGIA, APLICAÇÃO DO PROJETO TERAPÊUTICO SINGULAR	
Daisy de Araújo Vilela Isadora Prado de Araújo Vilela Ana Lúcia Rezende Souza Marina Prado de Araújo Vilela Juliana Alves Ferreira Camila Ferreira Araújo Claurestina Ramires da Silva Keila Márcia Ferreira de Macêdo Glauco Lima Rodrigues Renata Machado de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.28320130225	

CAPÍTULO 26 278

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU MOBILIDADE REDUZIDA: ACESSIBILIDADE E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE PALHOÇA/SC

Erica de Oliveira Gonçalves
Gabrielly Cristine da Silva

DOI 10.22533/at.ed.28320130226

CAPÍTULO 27 300

FAMPREPARA: UMA AÇÃO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Neire Moura De Gouveia
Vanessa Rodrigues de Jesus
Lenilza Alves Pereira Souza
Daiana Sganzella Fernandes
Morgana Potrich

DOI 10.22533/at.ed.28320130227

CAPÍTULO 28 304

FILOSOFIA E PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE EM JEAN PIAGET E JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Letícia Alves Assis
Edson de Sousa Brito

DOI 10.22533/at.ed.28320130228

CAPÍTULO 29 313

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA COM FOCO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE – CTS

Luis Alexandre Lemos Costa
Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães
Mauro Guterres Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.28320130229

CAPÍTULO 30 327

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES YANOMAMI: UMA EXPERIÊNCIA NO RIO MARAUIÁ

Katrinny Alves de Aguiar
Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

DOI 10.22533/at.ed.28320130230

CAPÍTULO 31 336

A PARÁFRASE NO DISCURSO RELIGIOSO MUDIÁTICO

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Giovanna Moraes Ferreira
Letícia Jovelina Storto
Débora Cristina Machado Cornélio
Heitor Messias Reimão de Melo
Fernando Sabchuk Moreira
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Coury Corrêa

Andreza de Souza Fernandes
Monica Soares
Vanessa Cristina Scaringi

DOI 10.22533/at.ed.28320130231

SOBRE A ORGANIZADORA.....	347
ÍNDICE REMISSIVO	348

COTIDIANO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DAS “ARTES DE FAZER”

Data de aceite: 31/01/2020

Letícia de Oliveira Castro

Pedagoga, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.
E-mail: leticiadeoliveiracastro@gmail.com

Heloísa Raimunda Herneck

Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.
E-mail: hherneck@gmail.com

RESUMO: O presente artigo objetiva entrelaçar reflexões sobre a atuação de uma pedagoga durante os três anos que trabalhou como formadora de professoras/es no cotidiano de uma escola no município de Venda Nova do Imigrante no Estado do Espírito Santo. Para isso, analisa-se a experiência vivida, tendo como base as mudanças nas orientações de formação continuada no cotidiano da escola de uma formação “para” as/os professoras/es, para uma formação “com”, em que elas/eles se tornaram produtoras/es ativas/os do conhecimento e da sua prática pedagógica. Para isso, tomamos como principais referências Michel de Certeau, Carlos Marcelo Garcia e pesquisadores/pesquisadoras brasileiros/as como Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazo e Inês Barbosa de Oliveira que abordam a formação continuada

que é pensada e praticada por sujeitos cotidianamente. Percebendo a escola como lugar de reflexão e construção permanente das práticas corriqueiras. Nesse processo, vamos compreendendo a necessidade de entender a formação continuada dos vários modos que ela acontece, buscando evidenciar as teorias e práticas curriculares que são ressignificadas e inventadas pelos sujeitos que estão na escola (FERRAÇO; NUNES, 2016) , a fim de perceber os acontecimentos cotidianos como potente forma de criação curricular e formação continuada de professoras/es, procurando pensar a formação continuada de uma outra forma, em que estes momentos acontecem em vários espaços e tempos e não de foram estanque (OLIVEIRA, 2016). Como resultados pontuamos as implicações destes três anos de formação continuada em contexto escolar e a mudança de postura das/os professoras/es que passaram a compreender sua prática como espaço de aprendizagem e construção, a diminuição das resistências quanto ao modelo de formação centrado na escola e o reconhecimento das experiências como importantes ferramentas formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Cotidiano Escolar; Aprendizagem Docente; Prática Pedagógica.

SCHOOL ROUTINE IN THE CONTINUED FORMATION OF TEACHERS: THE SCHOOL AS A SPACE OF CREATION OF THE “ART OF MAKING”

ABSTRACT: The present article aims to interlace the reflections about the performance of a pedagogue during the three years that I worked as a teacher instructor in the daily life of a school in the city of Venda Nova do Imigrante, in the state of Espírito Santo. For this purpose, I analyze the lived experience, based on the changes in the orientations of continuing education in the daily life of the school of a formation “for” the teachers, for a formation “with” them, on which they became active producers of knowledge and of their pedagogic practice. For this intention, I take as main references names like Michel de Certeau, Carlos Marcelo Garcia and Brazilian researchers as Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferração and Inês Barbosa de Oliveira, which broach the continuing education that is thought and practiced by people on a daily basis, realizing the school as a place for reflection and permanent construction of everyday practices. In this process, we comprehend the need to understand the continuing education on its many ways to happen, seeking to evidence the curricular practices-theories, invented by the practicing people of school, (FERRAÇO, NUNES, 2016) order to perceive daily events as a powerful form of curricular creation and continuing education of teachers, seeking to think the formative processes away from a stanch perspective between the different spaces of formation (OLIVEIRA, 2016) . As results, we punctuate the implications of these three years of continuing education in the school context and the change of attitude of the teachers who came to understand their practice as a space of learning and construction, the decrease of resistance to the model of school-centered formation and the recognition of experiences as important training tools.

KEYWORDS: Continuing education; school daily life; teaching knowledge, pedagogic practice.

1 | INTRODUÇÃO

O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível (...) (CERTEAU, 1995)

Existem políticas oficiais que chegam as escolas para as/os professoras/es e em forma de pacotes de formação, de modo programado, sem a participação docente. Tais políticas parecem preocupadas com os processos formativos que atendam a um maior número possível de pessoas, consumindo poucos recursos financeiros. Trata-se de macros programas de formação continuada para professoras/es que, a partir da década de 1990, passaram a compor as políticas públicas de formação continuada, na perspectiva Neoliberal¹. “A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar

¹ Torres (1996), realiza uma análise das influencias do Banco Mundial e suas políticas no sistema educacional, destacando que os docentes estão vivendo uma Neo profissionalização com políticas genéricas de mundialização, eficiência e eficácia. Que criam métodos de formação inadequadas gerando assim, uma falta de representação docente.

este discurso formulado por economistas para ser implementado.” (TORRES, 1996, p. 139).

Dadas as multiplicidades que os cotidianos escolares nos apresentam, essa perspectiva não atende as especificidades das escolas. Desta forma, esses programas pouco contribuíram para a formação continuada, e não conseguiram atrair as/os docentes, produzindo aprendizagens significativas para o contexto de trabalho (HERNECK, 2002). Políticas que não se voltam para o vivido e para o que acontece cotidianamente nas escolas acabam passando e sendo esquecidas. A respeito desse processo de elaboração de políticas macro para serem consumidas nos espaços micros, nos apoiamos em Certeau (1994), que afirma:

Dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, as estatísticas não conhecem quase nada. Não se trata, com efeito, de um líquido, circulando nos dispositivos do sólido, mas de *movimentos* diferentes, utilizando os elementos do terreno. Ora, as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos [...] e o fazem com categorias e segundo taxionomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo [...], e não a formalidade própria dessas práticas, seu movimento sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de ‘fazer com’ (CERTEAU, 1994, p.98).

Considerando o que foi trazido por Certeau, pontuamos que os processos de formação se constituem em outros momentos, além do que é proposto pelos órgãos superiores, na busca por potencializar as práticas e trajetórias dos sujeitos que praticam a formação continuada de forma coletiva. Estes momentos se constituem no dia a dia das escolas e por docentes que resistem sobre o que é imposto pelas autoridades educacionais. Percebendo que no cotidiano,

[...] tudo acontece ao mesmo tempo; as boas intenções, muitas vezes, se desmascaram frente às ações ou perdem o ímpeto face aos imprevistos, que não são poucos. Há os usos e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1996), que, não poucas vezes, se contrapõem ao que os ‘grandes’ discursos ou as políticas oficiais deles esperam (AZEVEDO, 2001, p. 18).

A proposta de formação continuada defendida aqui tem por objetivo contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Além disso, tem a finalidade de pensar a escola de outro modo. Do ponto de vista de uma pesquisa que não quer abastecer a escola de algo, e, sim, permitir que a diversidade que existe em tal espaço não seja privada de maneiras e ideais que a transcendem. Contudo, que se constitua de imanentes anseios, desejos e dilemas provocados pelos afetamentos dos corpos dos sujeitos que compõem este espaço.

Portanto, assumimos as experiências de formação continuada e currículos escolares, pensados como Certeau, são “[...] experiências das vidas humanas que articulam, ampliam e complexificam o espaço a partir dos tantos lugares

heterogêneos que se cruzam e compõem os entrelaçamentos de nossas memórias [...]” (CERTEAU, 1996, p. 194).

O modelo de formação continuada que as docentes estavam acostumadas era bem diferente da proposta da Rede municipal de educação da cidade de Venda Nova do Imigrante-ES. Tanto as professoras² como as pedagogas estavam condicionadas a uma formação padronizada e engessada, com palestras e seminários.

Pensando em uma perspectiva menos hegemônica, que potencialize as práticas vivenciadas na escola, trazemos a trajetória de uma pedagoga na rede de ensino anteriormente citada, buscando compreender os *saberes-fazer*s³ das professoras nos cotidianos, suas criações autônomas as “artes de fazer” (CERTEAU, 1995) e no uso de estratégias utilizadas pelos sujeitos educacionais, seja para burlar o que era proposto ou para dar continuidade às ações com menos resistência.

2 | O COTIDIANO COMO ESPAÇOTEMPO FORMADOR

O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento. Esse lugar tanto é dado ao locutor do discurso como a qualquer outro (CERTEAU, 1995).

É no cotidiano de uma escola que os conhecimentos e reflexões sobre as práticas emergem, por isso a formação continuada em contexto de trabalho é o espaço em que o corpo docente troca ideias, constrói seus fazeres, tornando produtores do seu próprio currículo. Certeau (1994), afirma que:

[...] a cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação); o consumo ou recepção como ‘uma maneira de praticar’, apontando para a necessidade de extrair das práticas cotidianas, ‘do seu ruído’, as ‘maneiras de fazer’, que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes, senão a título de ‘resistências’ ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural (CERTEAU, 1994, p. 16-17).

A formação de professoras em contexto de trabalho já recebeu várias denominações: formação continuada; desenvolvimento profissional; e reciclagem; foram alguns das utilizadas como conceitos equivalentes. Porém, Garcia (1999) pontua a necessidade de marcar as diferenças quando esboça que:

2 Foi abordado na forma feminina, o termo professor, pois esta pesquisa aconteceu em uma escola de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse ciclo de ensino a maioria das profissionais são do sexo feminino

3 Para Alves (2016) “[...] nas pesquisas com os cotidianos, corrente dentro da qual desenvolvemos nossas pesquisas, compreendendo que as dicotomias herdadas da modernidade têm significado limites ao que é necessário criar nos cotidianos, temos escrito os termos que as formam dessa maneira, reunidos e em negrito, algumas vezes no plural, outras vezes invertendo os termos tal como são comumente enunciados (ex: *espaçotempos*, *praticantespensantes* etc)”.

Durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes, e torna-se necessário marcar algumas diferenças. Alguns autores referem-se **à formação contínua** de professores como toda *“atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa- tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para o desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”* (GARCÍA ÀLVAREZ, 1987, p. 23). Esta definição é suficientemente ampla para incluir nela qualquer tipo de atividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional (grifos do autor), (GARCIA, 1999, p.136).

Partindo deste pressuposto, estamos considerando o modelo de formação permanente e contínua baseada na reflexão constante e que valorize os saberes construídos com a instituição escolar. Pensando como Nóvoa (1999), “A formação dos professores ganharia muito mais se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas [...]” (NÓVOA, 1999, p.14).

Tal perspectiva evidencia que as professoras, “enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam” (GARCIA, 1999, p.28).

A função de pedagoga na Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante, tinha como prioridade trabalhar com o corpo docente da escola, atuando com a Formação Continuada das Professoras. Naquele momento, esta se constituía em uma função ainda pouco conhecida pelo corpo da escola.

Como pedagoga, o trabalho na escola passava por toda organização, desde planejamento com as professoras, reuniões com o diretor, atendimento as/os alunas/os e atendimento aos pais. Todos os afazeres na escola eram desafios, mas, a formação continuada era o maior. Para Candau, “o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola estimulando os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta”. (CANDAU,2003, p.55, 58).

Para que todo esse trabalho pudesse ser realizado nas escolas com as professoras, existia um movimento de ação formativa para as pedagogas. Esses aconteciam fora da escola, quinzenalmente, na Secretária de Educação. Nestes encontros as pedagogas montavam suas pautas de formação, que eram um planejamento das ações durante os momentos de formação na escola.

Como as pautas eram preparadas durante as reuniões na secretaria de educação, a autonomia da escola e das professoras ficava bem comprometida, arriscamos dizer que era, então, uma falsa democracia! Além disso, os temas sugeridos pelas docentes para estudo, eram apresentados para a pedagoga no final do ano letivo, tinham como base as dificuldades que as professoras sentiam com as turmas que estavam trabalhando. No ano seguinte, pegariam novas turmas e, provavelmente, as demandas mudariam, pois, o cotidiano escolar se movimenta,

mesmo que na rotina, ou seja,

[...] na imitação há também diferenças, ainda que sutis, abrindo frestas ao imprevisível e à incerteza. Assim, por mais que no cotidiano do viver os comportamentos se processem em repetições a fomentarem regulações consensuadas entre os sujeitos (GOFFMAN, 1975), estes comportamentos nunca ocorrem de uma maneira exatamente igual [...] (SIMONINI, 2016, p. 99).

Ainda que as demandas formativas viessem delas, elas não se viam representadas pela forma como eram devolvidas. Assim, às vezes, não faziam a leitura circular do texto ou não prestavam atenção durante as formações. Muitas vezes, a pedagoga corria com a pauta que era preparada para o encontro, visto que as professoras não se mostravam dispostas a discutir qualquer coisa. Para Garcia (1999), existem condições que a formação centrada na escola deve seguir, uma delas é:

O desenvolvimento organizacional requer uma gestão democrática e participativa onde os professores podem tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos de aperfeiçoamento. Isso significa que a escola deve ter autonomia suficiente para tomar suas próprias decisões de ensino [...] (GARCIA, 1999, p. 141).

Em seus movimentos de resistência à formação continuada que lhes era oferecida pela atual secretaria, muitas docentes pediam pelo modelo anterior, em forma de palestras, e considerando o modelo atual uma perda de tempo. Para Garcia (1999), há necessidade de que as estratégias de formação sejam reflexos de um espelho no qual os professores se veem e avaliam sua prática docente, “[...] e que através deste reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p. 154).

Todo o mecanismo de resistência era uma forma de manifestação contra o que estava sendo proposto. Pois, por mais que a formação continuada acontecesse dentro da escola, as ações se apresentavam de forma hierarquizada. A Secretária de Educação mandava as pedagogas desenvolverem as formações e elas faziam. As professoras, se sentiam obrigadas a seguir o que era programado por outras pessoas. Para Gallo (2013):

A crítica pode ser agutzada com Rancière, que mostra a sociedade moderna como uma “sociedade pedagogizada”, centrada na lógica do ensino como explicação, que torna o aprendiz sempre dependente de um mestre. Ora, se a educação é planejada como um processo emancipador, que levo o indivíduo da minoridade à maioria, como pode ser ela uma camisa de força que faz com que todos e cada um sejam sempre dependentes de um mestre que explica? Rancière denomina esse processo como “emburrecimento”, o exato oposto de emancipação (GALLO, 2013, p.3).

Fizemos uso de *táticas* que sabíamos que poderiam nos ajudar a seguir as formações sem tanta resistência do corpo docente. Ao modo de Certeau (1994) as estratégias são regras instituídas e leis criadas para a organização escolar que devem ser seguidas por todos. Já as *Táticas* são modos de se desviar sorratamente do que é imposto e utilizam-se de brechas para escapar e ressignificar outros e novos modos de viver o cotidiano.

Assim, foi modificada a estrutura do planejamento pensando em colocar os *saberes-fazer*s das professoras em foco, acreditando que assim elas se sentiriam motivadas e envolvidas com o que estavam estudando. Certeau (1994) aborda a importância dos sujeitos vivenciarem o processo, trazendo que “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1994, p. 142).

Pensando em trazer significado para as professoras, foram feitos grupos e a cada início de formação um deles ficava responsável por apresentar alguma prática que considerava válida para todos. Assim, as vivências tinham mais significado para quem realizava e os demais se apropriavam das ações cotidianas que aconteciam dentro da escola.

Sobre o significado de ouvir as histórias das professoras e de valorizar a conversação para entender as suas necessidades formativas, podemos nos apoiar em Garcia (1999) ao nos fazer refletir que:

O interesse de analisar as histórias que os professores contam ou partilham pode ser de especial importância, não apenas para conhecer ou analisar, mas também – e é isso que nos interessa - para estruturar atividades de formação que respondam às exigências de conhecimento dos professores (GARCIA, 1999, p.154).

Em 2014, as professoras pediram para estudar sobre a Educação Especial, já que haviam recebido no ano anterior muitos alunos com necessidades educacionais especiais⁴. Foi oferecida às docentes pelas professoras de AEE (Atendimento Educacional Especializado) uma palestra falando sobre as características de cada transtorno, como o autismo e hiperatividade, que era a maior demanda da escola. O objetivo foi nos explicar como “lidar” com a situação.

A lei vem impondo o que as professoras precisam fazer, mas não dão nenhuma condição de formação continuada para as docentes, que mais uma vez seguem o que é imposto pelos órgãos superiores. Para Gallo (2013):

4 A lei nº 9.394/96- Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB): Defini a educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece em seu artigo 4º, III que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

Todos estes documentos de política educacional são construídos segundo a forma das palavras de ordem, implicando em relação de mando e obediência. Mas o trabalho que cada professor realiza em seu dia a dia é de outra ordem; trata-se ali de fazer funcionar alguma coisa, de colocar em prática certas possibilidades de ação, certos jogos que convidem ao aprender (GALLO, 2013, p.9).

Em 2015, as docentes optaram pelo estudo sobre as avaliações no Ensino Fundamental, pois as notas das alunas/os no ano anterior estavam bem baixas. Foi priorizado conversar sobre como eram as provas, quais alunas/os demonstravam dificuldade, o que elas/eles mais gostavam dentro das avaliações, sobre questões fechadas ou abertas, entre outros. Traziam à tona a questão do tamanho da letra na impressão das avaliações, pois consideravam que isso ajudava na leitura das alunas/os; o tamanho dos textos da prova, para adequar ao tempo que as alunas/os tinham para realizar as avaliações etc. Toda essa discussão era animada, pois refletia sobre as ações das docentes e isso acarretava em mais aprendizagens para todos os envolvidos. Segundo Garcia (1999), as professoras tendem a serem mais receptivas as ações de formação continuada quando as mesmas trazem retorno imediato no aprendizado das alunas/os e no desenvolvimento da classe. Os momentos em equipe devem proporcionar uma reflexão constante da sua prática onde elas devem ser reconhecidas como “[...] sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (GARCIA, 1999, p.30).

Em 2016, a temática foi a organização do espaço externo como mediador de aprendizagens. Ao final do ano, as docentes responderam como a formação estava contribuindo com sua prática pedagógica,

A formação está contribuindo muito com minha prática pedagógica. Nós educadores temos a oportunidade de aproveitar mais o tempo, interagir melhor uns com os outros e “sugar” mais da nossa pedagoga aproveitando seu olhar formador, nos instigando sempre a questionar e apresentar novas ideias, para que possamos buscar os melhores resultados. Com essa interação, aprendemos a organizar ambientes promotores de aprendizagem, garantindo assim uma educação de qualidade para as nossas crianças. (Professora Educação Infantil, turma IA).

Como nos faz entender Certeau *apud* Duran (2007, p.120),

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]” (DURAN, 2007, p.120).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fábrica científica, coloca o trabalho a serviço da máquina e, na mesma lógica, aniquila progressivamente a exigência de criar e a obrigação de “dar” (CERTEAU, 1995).

Buscamos ser parte de um currículo vivido, que tenta, mesmo que às vezes não obtendo o resultado esperado, sair da “mesmice” de frases e conceitos prontos e ditos como verdades absolutas. Oliveira (2010) fazendo referência a Marx (1974), contribui trazendo que “Ninguém exige que a rosa tenha o perfume da violeta, mas o que há de mais rico, o espírito, só deve ter a faculdade de existir de uma única maneira?” (OLIVEIRA, 2010, p.72).

As professoras construíam seus próprios modos de trabalhar e, isso acontecia junto com discussões, acordos, tensões e sugestões. Eram momentos para avaliar as ações, pensando em dar continuidade aos processos que faziam parte dos *saberesfazer*es cotidianos.

Durante os anos de trabalho muita coisa aconteceu e várias práticas foram enriquecidas e revistas, pois o processo de análise era constante e fazia parte do cotidiano escolar. No decorrer do processo quem estava envolvido se conhecia melhor, sabia como a escola funcionava, qual era a prática usada pela sua colega. Existindo autonomia dos sujeitos individuais e coletivos, deixando de lado um processo hierarquizado de *saberesfazer*es. O corpo docente tinha tempo de conversar, pensar juntos e buscar soluções de problemas reais. Articulando sempre o que chamamos de tríade do conhecimento ação-reflexão-ação.

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p.17)

Esse modelo estava longe de ser pacífico, pois os conflitos de ideias eram constantes e faziam com que refletissem de forma a sair do conformismo. Os momentos coletivos não eram ações isoladas e engessadas, eles emergiam com todas suas tensionalidades e levavam em conta os acontecimentos que estavam em foco.

A troca de informações e o laço que todos iam estabelecendo só aumentavam a cada dia. Por exemplo, se uma/um aluna/o tinha dificuldade todos acabavam conversando sobre e buscando juntos soluções para os problemas. Naquele cotidiano escolar, buscávamos produzir nosso próprio modo de trabalhar a partir dos saberes da docência junto com as professoras, percebendo estes sujeitos como “profissionais autônomos e com capacidade de autodesenvolvimento” (GARCIA, 1999, p.183).

Precisamos compreender a instituição escolar como espaço de criação, possibilidades, interesses, valores e pluralidades de saber, usando este ambiente para invenção da prática docente. Como abordam Oliveira e Sgarbi (2008), “O fazer cotidiano aparece [...] como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.24).

Quando somos atores da nossa própria história temos liberdade de caminhar e tropeçar, numa constante reflexão sobre as práticas. Ou seja, quanto mais pensamos sobre o que vivemos, mais ficamos críticos e mergulhamos em nossa realidade.

A formação continuada passa a assumir o cotidiano escolar como local de desenvolvimento profissional, onde a certificação e as palestras têm papel secundário e não são mais o foco para o desenvolvimento profissional. “Uma visão de formação específica, sustentamos, que vá além da ideia de certificação e de lugar de formação, mas que reconheça outras práticas, outros espaços, outras vozes [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Por meio da reflexão e troca de conhecimentos constantes sobre as práticas pedagógicas, baseada na reflexão como processo contínuo e permanente é que os momentos coletivos acontecem. Pensando neste espaço de múltiplas aprendizagens e experiências Sussekind, Pellegrini e Taveira (2016) pontuam que:

Por entendermos que os processos de formação se desenham na trajetória e pela interação entre os sujeitos em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para fazer-se professor, buscamos, a partir das narrativas de formação, retirar tais práticas do abismo epistemológico, constituído pelas lógicas hegemônicas, evitando assim o desperdício de importantes experiências vividas nos múltiplos espaçostempos de formação (SUSSEKIND; PELLEGRINI; TAVEIRA, 2016, p.28).

Entendendo os sujeitos como protagonistas do processo educativo, sendo seres humanos criativos, capazes de pensar, analisar, questionar e refletir sobre suas práticas, a fim de agir sobre elas e, por conseguinte, capazes também de potencializá-las. Oliveira (2008) em sua obra “Boaventura e Educação” trata deste conceito, abordando que, “Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo” (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

É no espaço concreto da escola que se cria possibilidade do corpo docente refletir sobre sua prática pedagógica, visando à construção de novos saberes, favorecendo suas ações ao longo do ano.

Assim, estamos assumindo as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida. Também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e aos seus sujeitos (FERRAÇO, 2004, p. 79).

Diante do exposto, percebemos que a formação continuada em contexto de trabalho, trata da continuidade da formação profissional na busca pela reflexão sobre a própria prática docente. Em que momentos de resistências fazem parte da construção coletiva e as maneiras de *saberfazer* vão sendo inventadas, interpretadas e ressignificadas a cada dia.

Consideramos o tema tratado neste trabalho de suma importância para pensar a filosofia da educação, pois é a partir do momento em que passamos refletir e analisar os acontecimentos cotidianos da escola, que a sociedade passa a se enxergar como membro das instituições de ensino e abre-se para a possibilidade de viver e alterar o modo tradicional como as coisas funcionam. A filosofia como prática é um exercício que leva a questionamentos sobre si mesmo e sobre o mundo, que ajuda a olhar a realidade de forma mais crítica, assim que conseguimos expor novas ideais e interagir sobre o meio em que estamos inseridos.

REFERENCIAS

- CANDAU, Vera Maria (org.), (2003). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A;
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994;
- DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel De Certeau**. Diálogo Educ., Curitiba, vol. 7. nº 22, p. 115-128, set./dez. 2007;
- MARCELO, G. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999;
- FERRAÇO, Carlos Eduardo . **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar**: fragmentos de complexidade das redes vividas. São Paulo: Cortez, 2005;
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008;
- _____. **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii, 2010;
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria (Org.). **Formação docente e justiça cognitiva**: pesquisas, práticas e possibilidades. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016;
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009;
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995;
- SIMONINI, E. **O Cotidiano**: Rotina, imitação e invenção. Momento, ISSN 0102-2717, v.25, n.1, p.93-105, 2016.
- SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R.; TAVEIRA, C. Pesquisas, práticas e justiça cognitiva na formação de professores. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKING, Maria Luiza (org). **Formação docente e justiça cognitiva**: Pesquisas, práticas e possibilidades. Rio de Janeiro: Dp e Alii, 2016;
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? **As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J.M: HADDAD, S. (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais São Paulo: Cortez Ed/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. P. 125-194.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 7, 98, 120, 121, 122, 123, 145, 148, 230, 250, 314, 315, 322, 325, 332
Annona muricata L 92, 93, 99
Aprendizagem docente 27
Arborização escolar 92, 100
Atenção integral à saúde 73
Atendimento educacional especializado 1, 2, 4, 6, 33, 84, 85, 86, 87, 90

C

Conocimiento científico 8, 9
Cotidiano escolar 27, 31, 35, 36, 37, 42, 46, 281
Cristianismo 165, 166
Cultura escolar 38, 39, 40, 41, 46, 49, 50, 147

D

Deficiência intelectual 1, 3, 4, 175
Design-based research 51, 52, 59
Design cognitivo 51, 53, 54, 55, 56, 58
Didáctica de la Biología 8, 10
Divulgação científica 143, 145, 146, 148, 299

E

Educação de jovens e adultos 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126
Educação do campo 102, 104, 105, 106, 107, 110, 111
Ensino de química 156, 164, 325
Ensino médio 44, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 118, 119, 156, 157, 158, 159, 164, 210, 212, 213, 218, 220, 225, 226, 231, 249, 301, 302, 303, 325
Escola parque 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59
Escola pública estadual 38
Espaço não escolar 145, 148
Espaços culturais 38
Êxodo rural 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112
Extremo oeste catarinense 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112

F

Formação continuada 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 128, 129, 135, 142, 143, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 231, 297, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 347
Formação de professores 37, 83, 86, 129, 130, 131, 134, 135, 143, 145, 147, 164, 191, 194, 198, 218, 242, 247, 249, 251, 252, 253, 314, 316, 318, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 335

H

Historia de las Ciencias 8

I

Idade média 132, 165, 166, 167, 168

Inclusão 1, 48, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 113, 114, 121, 125, 130, 131, 143, 147, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 233, 234, 235, 240, 241, 253, 262, 263, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 297, 298, 299

Inclusão escolar 82, 84, 85, 86, 87, 113, 174, 176, 177, 185, 233, 234, 235, 241, 263, 283, 284, 285, 297, 299

J

Jogo 1, 3, 4, 5, 6, 115, 119, 220, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 321, 322, 331

L

Legislação 68, 86, 88, 106, 113, 114, 123, 179, 192, 246, 252, 327, 328

Letramento científico 145, 148

M

Matemática 1, 7, 219, 236, 238, 250, 254, 302, 313, 318, 321, 323, 324, 332

Metodologia experimental 156, 159

Museu virtual 51, 54, 56, 57, 58

P

Pensamiento científico 8

Pequenos querubins 92, 94, 98, 99, 100, 101

Política pública de saúde 73

Políticas educacionais 37, 82, 282

População LGBTQI+ 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80

Prática pedagógica 27, 31, 34, 36, 39, 47, 129, 134, 231, 241, 273

Práticas culturais 38, 48

S

Sociocultural 77, 102, 103, 104, 111, 131, 195, 253

Soluções 4, 35, 45, 52, 55, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 202, 206, 208, 216, 223, 262, 270

T

Tese 102, 103, 105, 106, 112, 143, 144, 176, 186, 200, 218, 253, 263, 323, 325, 346

 **Atena**
Editora

2 0 2 0