

 **Atena**
Editora

Ano 2020

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

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2020

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

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Karine de Lima

Luiza Batista 2020 by Atena Editora

Maria Alice Pinheiro Copyright © Atena Editora

Edição de Arte Copyright do Texto © 2020 Os autores

Luiza Batista Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Revisão Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora

Os Autores pelos autores.



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

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

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

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

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

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

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

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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

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

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

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

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

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof^a Dr^a Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Prof^a Dr^a Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

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

Conselho Técnico Científico

- Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Formação de professores: perspectivas teóricas e práticas na ação docente

2

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

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

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

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

Marcos Aurélio Alves e Silva

SUMÁRIO

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

CAPÍTULO 8 74

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

Rosângela da Silva Camargo Paglia

DOI 10.22533/at.ed.2342027078

CAPÍTULO 9 86

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

Marluce Bruna Ferreira da Silva

Iury de Almeida Accordi

Andréia Ambrósio-Accordi

DOI 10.22533/at.ed.2342027079

CAPÍTULO 10 98

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

Michelli Pires Goes

Iury de Almeida Accordi

Andréia Ambrósio-Accordi

Sandra Pottmeier

DOI 10.22533/at.ed.23420270710

CAPÍTULO 11 109

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

Vitória Beatriz Rocha Gomes

Nayara Gonçalves de Sousa

Larisse dos Santos Fernandes

Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

Francisco de Assis Diniz Sobrinho

DOI 10.22533/at.ed.23420270711

CAPÍTULO 12 121

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

Katyanna de Brito Anselmo

DOI 10.22533/at.ed.23420270712

CAPÍTULO 13 130

FORMAÇÃO 'IN LOCO': DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Pereira da Silva Andrade

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria

DOI 10.22533/at.ed.23420270713

CAPÍTULO 14 137

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

Luan Henrique Alves

Jacks Richard de Paulo

DOI 10.22533/at.ed.23420270714

CAPÍTULO 15 150

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

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa
Bianka Pires André

DOI 10.22533/at.ed.23420270715

CAPÍTULO 16 163

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA SOCIEDADE DIGITAL: UMA OFICINA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE MÍDIAS EDUCACIONAIS

Amadeu Albino Júnior
Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino
Margareth Santoro Baptista de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.23420270716

CAPÍTULO 17 175

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFPA: DESEMPENHO ACADÊMICO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria Leite Lobato
Rita de Cassia Malato Ribeiro Araújo
Natasha Mendonça Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.23420270717

CAPÍTULO 18 184

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elizabeth de Fátima da Silva Mattas

DOI 10.22533/at.ed.23420270718

CAPÍTULO 19 199

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE QUÍMICA: DESENVOLVIMENTO DE UM KIT DIDÁTICO PARA O ESTUDO DA TEORIA DA DISSOCIAÇÃO ELETROLÍTICA DE ARRHENIUS

Evellyn Delgado Pereira de Araújo
Maria das Graças Negreiros de Medeiros
Vanúbia Pontes dos Santos
Adiel Henrique de Oliveira Pontes
João Batista Moura de Resende Filho
Janaína Aguiar Peixoto

DOI 10.22533/at.ed.23420270719

CAPÍTULO 20 213

MATEMÁTICA EM FOCO NO CONTEXTO DO EXERCÍCIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM DA LUDICIDADE

Igor de Souza Pereira
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Rosangela Pereira de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.23420270720

CAPÍTULO 21 227

OS CURSOS DE LICENCIATURA DO MARANHÃO E OS INDICADORES DE QUALIDADE DO CPC

Ana Lúcia Cunha Duarte
Ana Beatriz Frazão da Silva
Vitória da Silva Souza
Rafael Mendonça Mattos

DOI 10.22533/at.ed.23420270721

CAPÍTULO 22 237

PLANOS, SEQUÊNCIAS E ABSTRAÇÕES: A CINEMATOGRAFIA E A EDUCAÇÃO

Luís Gustavo da Conceição Galego

Fernando Lourenço Pereira

DOI 10.22533/at.ed.23420270722

CAPÍTULO 23 252

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

Jacks Richard de Paulo

Stela Maris Mendes Siqueira Araújo

Wellington Rodrigo Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.23420270723

SOBRE O ORGANIZADOR..... 263

ÍNDICE REMISSIVO 264

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

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 17/04/2020

Luan Henrique Alves

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Mariana – MG

<https://orcid.org/0000-0002-1201-0658>

Jacks Richard de Paulo

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Mariana – MG

<https://orcid.org/0000-0003-1200-5346>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo identificar e discorrer sobre as concepções teóricas e as intencionalidades conceituais que delinearam as ações de formação continuada oportunizadas pelo Curso de Especialização em Mídias na Educação (CEME), ofertado pela UFOP. Adotando a abordagem qualitativa, os dados foram construídos através da análise documental e do questionário aplicado aos egressos do referido curso. Logo, foram interpretados com base nas prescrições da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). As análises evidenciaram que o CEME seguiu os preceitos teóricos contidos no modelo ‘forma interativa-reflexiva’ (DEMAILLY, 1995), na tendência crítico-reflexiva (ARAÚJO; SILVA,

2009) e com objetivos de capacitação (MARIN, 1995) levando os sujeitos em formação a refletirem sobre sua prática pedagógica atrelada ao contexto de atuação tornando-os professores autônomos, críticos e emancipados frente à integração das mídias na sala de aula. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Mídias na Educação. Prática Pedagógica.

CONTINUING MEDIA EDUCATION
TRAINING: UNVEILING THE THEORETICAL
BIASES THAT LED THIS FORMATIVE
PROCESS

RESUMO: The present study aimed to identify and discuss the theoretical concepts and conceptual intentionalities that outlined the continuing education actions provided by the Specialization Course in Media in Education (CEME) offered at UFOP. Adopting the qualitative approach, the data were constructed through documentary analysis and the online questionnaire applied to the graduates of that course. Therefore, they were interpreted based on the prescriptions of Content Analysis (BARDIN, 1977). The analyzes showed that the CEME followed the theoretical precepts contained in the ‘interactive-reflexive form’ model (DEMAILLY, 1995), in the critical-reflexive

tendency (ARAÚJO; SILVA, 2009) and with training objectives (MARIN, 1995) taking the subjects in training to reflect on their pedagogical practice in a manner linked to the context of their work, making them autonomous, critical and emancipated teachers in the face of the integration of media in the classroom.

KEYWORDS: Continuing Education. Media in Education. Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é um espaço plural, onde se convergem todas as transformações sociais. Isso exige que o professorado esteja melhor preparado para lidar com tais transformações. Fato é que a formação inicial dos docentes não contempla todas as vertentes e desafios que eles encontrarão na prática, sendo necessário que eles participem de cursos de formação continuada – espaço propício de discussão, consolidando nos partícipes base teórica e o olhar crítico sobre sua prática e seu ambiente de trabalho, de modo que estejam mais capacitados para intervir nos aspectos pedagógicos, realizando mudanças significativas nas instituições de ensino e comunidade escolar como um todo (SILVA, 2013).

Na atual sociedade permeada pelas inovações tecnológicas, é relevante adotar currículos educacionais destinados à formação docente, que abordem as competências e habilidades necessárias ao uso das mídias na educação. Isto, pois os nossos alunos, envolvidos com os confortos tecnológicos, não se contentam com aulas monótonas focadas apenas na mera transmissão de conhecimentos científicos, por vezes, distantes de suas realidades.

Nesse sentido, o Ministério da Educação implantou o Curso de Especialização em Mídias na Educação (doravante CEME) ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD). Tal curso proporciona formação continuada para o uso pedagógico das seguintes mídias: TV e vídeo, informática, rádio e material impresso. Um dos objetivos do referido programa é integrar as diversas mídias no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a diversificação de linguagens, bem como estímulo à autoria (e coautoria) em variadas mídias (UFOP, 2010).

É inexorável o potencial pedagógico das mídias na promoção de uma educação dinâmica, inovadora, visto que sua linguagem é mais acessível aos alunos, pelo fato de estarem em constante contato com esses recursos. Além disso, as mídias tendem a tornar os saberes teóricos, por vezes abstratos, mais palpáveis e/ou concretos ao aluno. Todavia, não basta apenas usar os recursos tecnológicos como auxílio em sala de aula de forma indiscriminada. É necessário explorar aqueles que são condizentes com a realidade escolar e que possuem relação intrínseca com os conteúdos abordados nas aulas.

Corroborando com essa premissa, Zaionz e Moreira (2016, p. 5) afirmam ser imprescindível formar os docentes de modo que saibam manusear as Tecnologias da

Informação e Comunicação (TICs) e mídias disponíveis. Porém, é ainda mais urgente orientá-lo para que consiga “relacionar o conteúdo com a TIC adequada para que dessa relação se obtenha o maior proveito possível no desenvolvimento dos indivíduos aprendentes”.

Todavia, Fusari (1988) os alerta que os professores sempre foram treinados para promover um processo de ensino e de aprendizagem que corresponda aos anseios econômicos e políticos de cada período, e para tal, as formações têm por base os textos legais que, ao serem apresentados como referência fundamental, regem o que é necessário para a educação escolar.

Face ao exposto, o presente artigo – recorte de uma pesquisa de mestrado, objetiva identificar e discorrer sobre as concepções teóricas e as intencionalidades conceituais da formação continuada oportunizada pelo CEME ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Isto, pois essas concepções conduzem todas as discussões teórico-práticas ao longo da formação, e Fusari (1988) continua nos dizendo que esses textos base das formações não são neutros, podendo expressar as ideologias do grupo que detém o poder político no momento em que foram gerados. Isto evidencia-nos que a formação continuada, em muitos casos, tende a cumprir meramente com os interesses de organismos oficiais externos à escola e não ocasiona momentos de reflexão crítica acerca da prática pedagógica dos professores.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES, MODELOS E TENDÊNCIAS

Caracterizar formação continuada não é uma tarefa fácil se levarmos em consideração as multifaces desse termo. Contudo, partimos da premissa que a formação continuada se comporta como toda e quaisquer ações desenvolvidas pelo professor com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica, desenvolver habilidades e competências para gerir as atribuições próprias da sua função, além de reflexões sobre os avanços e políticas públicas voltadas para sua área de atuação. Ações essas que se realizam posterior a uma formação primária, uma vez que a formação continuada se apresenta atrelada à formação inicial.

A formação inicial centra-se no ensino de um arcabouço teórico e prático visando o desenvolvimento da formação profissional do sujeito. Já a formação continuada pode ser entendida como o alargamento da inicial, construindo um espaço formativo que visa o aprimoramento profissional nas dimensões teórico-práticas no próprio contexto de trabalho, podendo contemplar outras dimensões, como a cultural, por exemplo (LIBÂNEO, 2008).

Em Gatti (2008), percebemos de forma abrangente as diversas ações que estão sob a definição de formação continuada, compreendendo (i) práticas diversas que visam o desenvolvimento profissional; tais como, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os

pares, participação em congressos, palestras, dentre outros, e (ii) cursos institucionalizados e ofertados após a conclusão da graduação ou início do magistério. Aproximamos nossa pesquisa da concepção apresentada nesta segunda dimensão, visto que o CEME se comporta como uma especialização *lato sensu*, ofertada por uma IES, ou seja, vincula-se a uma estrutura e organização institucional, direcionado a professores que tenham concluído, no mínimo, a graduação ou formação inicial.

A ideia de formação permanente é imprescindível na carreira docente, pelo fato de que na escola se convergem as inovações da sociedade, problemas socioeconômicos, diversidade cultural, dentre outras realidades que constituem a formação humana que não são contempladas integralmente na formação inicial, dado o caráter mutável da sociedade que altera significativa e continuamente o perfil dos alunos (LIBÂNEO, 2008).

Esses alunos adquirem novos valores em consequência aos avanços das mídias e TICs, crescimento e/ou surgimento de problemas sociais, violência e outros fatores que influem diretamente nas relações professor-aluno, aluno-escola e aluno-aluno, daí a imperiosidade de promover a formação continuada que, para Libâneo (2008, p. 228) “pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”.

Neste sentido, torna-se salutar discutir sobre os modelos de formação continuada, entendendo que o conhecimento desses poderá resultar na elaboração de melhores estratégias formativas. Demailly (1995) denomina esses modelos de ‘forma’ com a intencionalidade de apresentar a formação continuada como um espaço profícuo para reflexão acerca dos desafios educacionais, visto que a ação de ‘formar’, em sua perspectiva, é uma “função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer” (p. 142), ou seja, essa modalidade de formação deve focalizar a mudança das práticas do professorado.

O primeiro modelo discutido por Demailly (1995) intitula-se ‘forma universitária’, e é caracterizado pela transmissão do saber e da teoria. A reciprocidade na relação formador-formando e a valorização do caráter pessoal do ensino ministrado pelo formador marcam esse modelo. Em outras palavras, a relação estabelecida entre ‘mestre e discípulo’ outorga ao primeiro a responsabilidade de transmitir os conhecimentos teóricos e socializar as suas experiências e saberes constituídos.

Na ‘forma escolar’, segundo modelo apresentado por Demailly (1995), é designado aos formadores o papel de transmitir os conhecimentos que compõem o programa oficial de formação elaborado por órgãos externos à escola e aos professores. Contrário à ‘forma universitária’, o modelo em exame se apresenta como obrigatório tanto para o formador quanto para os sujeitos em formação. Sendo o primeiro eximido de expor qualquer posição de caráter individual, devendo fundamentar suas falas no programa que ensina, atendendo os objetivos e interesse da instituição mantenedora.

O terceiro modelo de formação continuada definido por Demailly (1995) é intitulado ‘forma contratual’. Como subentende-se pelo nome, ele é resultante de um contrato entre formador e formando, podendo haver outros parceiros. Esse contrato poderá ser firmado entre a instituição responsável pelo formador e o órgão ou setor que deseja contratá-lo, entre a instituição e o formando, mediado pela instituição ou órgão ao qual o formando está vinculado ou entre a instituição formativa e a empresa cliente. Após negociação, as modalidades de formação são ofertadas com vistas a atender as necessidades da parte contratante.

E, por fim, o modelo ‘forma interativa-reflexiva’. A relação de aprendizagem mútua entre formador e sujeito em formação na busca de resolução de problemas reais do cotidiano escolar, bem como aqueles ligados às práticas dos professores, caracterizam o presente modelo. Nesse, predomina-se o trabalho colaborativo, em que por meio da reflexão e troca de conhecimentos, constroem-se saberes que atendam às demandas da turma e as demandas que decidiram resolver.

Para Demailly (1995, p. 145, grifos do autor), esse modelo desenvolve a “capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes [...] que são parcialmente *produzidos e não transmitidos* na relação pedagógica”. Há de se ressaltar a figura do formador que se comporta como mediador nesse modelo, diferentemente da ‘forma escolar’ em que sua função se resume à mera transmissão de conteúdos organizados verticalmente.

Avançando nas discussões e fundamentados em Araújo e Silva (2009), percebemos duas tendências nos programas de formação continuada que emergiram na década de 90, quais sejam: a liberal-conservadora e a crítico-reflexiva. A primeira, dado seu caráter conservador, considera o professor como um sujeito passivo na formação, já a segunda, envolve-o no processo de forma mais ativa, dado seu caráter emancipatório.

A tendência crítico-reflexiva, por sua vez, vislumbra o professor como sujeito participante no processo de formação continuada, incentivando-o a apropriar-se dos saberes em busca de autonomia e a construção de uma prática crítica que o leve a refletir sobre a vida cotidiana escolar e suas experiências profissionais. A reflexividade sobre a própria prática marca essa tendência, aproximando-a dos modelos contratual e interativo-reflexivo de Demailly (1995).

No que tange a legislação educacional brasileira, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, notamos diversos termos que foram designados para se referir à formação continuada. Dentre eles, temos: capacitação (Art. 61, Inciso I; Art. 62, § 2º; Art. 87, § 3º, Inciso III); aperfeiçoamento (Art. 67, Inciso II; Art. 70, Inciso I); treinamento em serviço (Art. 87, § 4º), o qual foi revogado por meio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

Os termos ora apresentados se juntam com outro – a reciclagem, que segundo Marin (1995) foram comumente utilizados no passar dos anos para caracterizar ações de formação continuada. Para a autora, é imperioso refletir criticamente cada um dos

termos, visto que são os conceitos a eles atrelados que justificam a tomada de decisões e a proposição de ações formativas.

Ao analisar o verbete ‘reciclagem’, Marin destaca sua inadequação com os processos de formação pedagógica, pois dele depreende-se a necessidade de “haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma” (MARIN, 1995, p. 140). O termo reciclagem é comumente utilizado para designar processos de transformação de resíduos em outros objetos, assim, a alteração ocorrida no material durante esse processo é radical e discrepante com a ideia de atualização pedagógica. Em consequência a adesão desse termo, muitas iniciativas de formação continuada se mostraram ineficazes dada a descontextualização e superficialidade da oferta, além de não contemplarem a complexidade do ensino e da educação (MARIN, 1995).

Partindo dos sinônimos de ‘treinamento’ (tornar apto, capaz de realizar determinada tarefa), Marin, dialogando com outros autores, expõe que, em alguns casos, o termo ‘treinamento’ está relacionado com a modelagem de comportamentos descartando o emprego da inteligência na realização de funções designadas ao sujeito. Nesses casos, quando esse termo pressupõe ações meramente mecânicas, torna-se inconcebível usá-lo para definir os processos de formação continuada.

Outro termo posto em pauta é a ‘capacitação’. Marin (1995) postula dois enunciados para defini-lo, sendo o primeiro tornar capaz, habilitar e o segundo engloba as ações de convencer e persuadir. O primeiro enunciado contempla ações que, para a autora, são coerentes com a ideia de formação continuada, haja vista a necessidade de o sujeito tornar-se capaz de exercer a docência, dispondo as condições de desempenho inerentes à função. Assim, tal termo rompe com a ideia de o magistério se desenvolver por meio de um dom inato ou em caráter vocacional.

As ações de convencimento e persuasão que integram o segundo conjunto de significados, se apresentam contrárias aos pressupostos que devem conduzir a formação de professores. Para Marin (1995), os professores devem conhecer, analisar e aceitar ideias por meio da criticidade, fazendo o uso da razão, pois caso sejam persuadidos ou convencidos sobre determinadas ideias a formação se comportará como doutrinação docente.

Em relação ao termo ‘aperfeiçoamento’, Marin (1995) reconhece sua pertinência na área da formação continuada, quando utilizado na intenção de corrigir defeitos alcançando graus mais elevados de instrução. Porém, critica-o por reconhecer as limitações características da educação, visto que ela se constrói por meio de tentativas, acertos e erros, dados os fatores intervenientes nesse processo. A crítica é tecida com base nos significados que o referido termo exprime, tais como: tornar algo ou alguém perfeito, ações que se apresentam contrárias à essência da educação que é a educabilidade do ser humano. Para além, Marin ressalta que sempre há possibilidades de melhoria na

docência, mas todos possuem seus limites, tornando a ideia de perfeição inatingível e utópica.

Por fim, os modelos e termos relacionados à formação continuada não são encontrados na prática como estado puro de aplicação, devem ser vistos como “ideais-tipo” (DEMAILLY, 1995, p. 145), constituídos a partir de perspectivas teóricas com o objetivo de analisar as propostas de formação postas ao professorado. Por conseguinte, é importante percebermos, que de acordo com os objetivos e necessidades, um mesmo processo de formação poderá ser formulado integrando mais de um termo e modelo, não necessariamente cada ação formativa será caracterizada por apenas um dos paradigmas aqui apresentados, ao passo que comumente haverá uma certa predominância de um sobre o outro.

3 | DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo pautou-se na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que nos permitiu analisar a percepção dos sujeitos envolvidos quanto ao tema pesquisado, levando em consideração sua subjetividade e experiências construídas ao longo do processo formativo viabilizado pelo CEME, além de percebermos as nuances teóricas presentes nos documentos pedagógicos que regiram o curso em exame.

O *corpus* de dados da pesquisa foi composto pelas informações oriundas da análise documental no Projeto Pedagógico do Curso (UFOP, 2010) e das verbalizações dos professores egressos dessa formação expressas no questionário online aplicado com o auxílio da plataforma *Google Forms*. Os dados foram submetidos ao método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Para procedermos com as análises, organizamos os dados em três categorias *a priori* advindas do recorte teórico, objetivando compreender o CEME (i) quanto ao modelo; (ii) quanto à tendência conceitual; e (iii) quanto aos objetivos.

Os sujeitos que compuseram a população dessa pesquisa foram 32 dos 123 professores egressos do CEME referente a oferta de 2014/2015, que voluntariamente aceitaram nosso convite e forneceram os elementos que posteriormente foram submetidos à análise. O referido curso foi ofertado na modalidade Educação a Distância (EaD) pela UFOP em parceria com nove Polos de Apoio Presencial, vinculados ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizados em cinco cidades de Minas Gerais e quatro do estado de São Paulo.

4 | ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

As reflexões aqui tecidas advêm das análises realizadas no Projeto Pedagógico do Curso confrontadas com as verbalizações dos sujeitos expressas no questionário no

intento de entender os vieses teóricos e objetivos que marcaram a oferta desse processo formativo.

4.1 Quanto ao modelo

O texto do Projeto Pedagógico do CEME traz indicadores que permitem qualificá-lo como modelo ‘forma interativa-reflexiva’. Esse preocupa-se em associar o contexto que os alunos em formação estão inseridos, promovendo espaços de reflexão entre os pares a fim de viabilizar as trocas de experiências. De igual modo, esse modelo promove reflexões sobre as situações enfrentadas pelos sujeitos no dia a dia, bem como a resolução de problemas inerentes à atividade profissional, propiciando o desenvolvimento da autonomia¹ para aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sua prática pós-formação.

Dentre as unidades de registro que se assemelham a forma interativa-reflexiva obtidas na análise documental, destacamos: “contribuir para a formação continuada de profissionais em Educação, para o uso dos recursos tecnológicos no cotidiano da escola, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem” (UFOP, 2010, p. 5, grifo nosso).

O trecho sublinhado indica um processo formativo que promove condições aos participantes de refletirem sobre as necessidades e realidades pedagógicas do seu contexto de trabalho, além de promover a resolução de problemas educacionais. Tais características são próprias da forma interativa-reflexiva.

Ainda nesse contexto, evidenciamos outros dois pressupostos do curso expostos no Projeto Pedagógico que corroboram com nosso entendimento quanto ao modelo de formação predominante. Veja:

No reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o educador;

Na inclusão, considerando a oferta de percursos compatíveis com a formação prévia, as necessidades e a expectativa dos participantes, e na metodologia da resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista (UFOP, 2010, p. 9, grifo nosso).

Em ambas as citações, destacamos as ações que estão contempladas no Projeto Pedagógico do Curso que visam à aplicação dos conhecimentos na prática dos sujeitos em formação. Ou seja, o CEME oportunizou espaços reflexivos que permitiram aos cursistas vislumbrarem situações de aplicação dos conhecimentos trabalhados em cada disciplina. Ademais, as discussões e atividades que visavam a resolução de problemas do cotidiano, podem ter construído as condições teóricas desencadeadoras do refinamento da prática

1. O conceito de autonomia adotado na presente discussão se pauta em Pareschi e Martini (2017, p. 49), a saber, trata-se de “um processo ao qual o indivíduo assume para si sua própria trajetória de vida, sempre estabelecendo vínculo com o coletivo social

pedagógica dos egressos de modo que tenham criticidade no uso das mídias.

Entre as verbalizações dos sujeitos expressas no questionário, encontramos indicadores que assemelham o curso a dois modelos, quais sejam: forma universitária e forma interativa-reflexiva. Ressaltamos que, para Demailly (1995), cada ação formativa pode apresentar traços de diversos modelos e não necessariamente de apenas um.

Em cada uma das verbalizações apresentadas a seguir, percebemos ações que enquadram o CEME no modelo ‘forma interativa-reflexiva’, visto que ele promoveu momentos de reflexão sobre a prática, minorando os frequentes distanciamentos existentes entre a teoria e prática. Na voz dos professores egressos que corroboram o presente modelo, temos: *“as leituras me possibilitaram refletir sobre minha prática docente e as possibilidades que tinha sobre a utilização das mídias e tecnologias”* (Laura), *“as trocas de vivências oportunizadas pelos fóruns, atividades e encontros, enriqueceram minha prática pedagógica”* (Alice) e *“Importante foi o “contato” com colegas professores de diferentes áreas do conhecimento que relatavam exemplos práticos de aplicação dessas mídias no dia a dia de suas escolas”* (Gabriel)

Por fim, encontramos apenas uma unidade de registro entre as verbalizações dos sujeitos que faz menção ao modelo ‘forma universitária’, a saber: *“outro aspecto importante foi a demonstração de exemplos de aplicação que me encorajou a utilizá-las [as mídias] como recurso pedagógico junto e essa nova geração atendida em tecnologia”* (Eduarda).

A fala acima ilustra uma das características mais marcantes do modelo ‘forma universitária’, qual seja, a troca de experiências entre o formador e os sujeitos em formação. Nesse, o formador socializa com os cursistas situações fruto da sua prática e experiência profissional, porém, de modo reflexivo, e não como a mera transmissão de fórmulas e manuais a serem seguidos (DEMAILLY, 1995). Esses exemplos de aplicação passam por etapas de análise reflexiva entre os sujeitos envolvidos a fim de, paulatinamente, desenvolverem a leitura crítica dos formandos quanto a replicação dessas experiências.

4.2 Quanto à tendência conceitual

No Projeto Pedagógico do Curso encontramos duas unidades de registro que o assemelham à tendência crítico-reflexiva, ambas focam no desenvolvimento da autonomia do cursista, peculiaridade relativa à referida tendência. Para exemplificar apresentamos as unidades de registro, veja: *“garantir aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de cinco mídias básicas: material impresso, televisão e vídeo, rádio e informática”* (UFOP, 2010, p. 5, grifo nosso) e *“o currículo do Curso de Especialização em Mídias na Educação tem como eixo a utilização de diferentes recursos de apoio à aprendizagem e à autoria nas diferentes mídias”* (Ibid., p. 8, grifo nosso).

Podemos perceber que o CEME objetiva desenvolver a independência dos cursistas

em relação a produção de conhecimentos por meio das mídias estudadas, e a partir delas, explorar outros recursos. Mais do que simplesmente apresentar as formas de utilização de algumas mídias principais, o curso traz em seu bojo o compromisso de emancipar os docentes de modo que enriqueçam sua prática pedagógica e, conseqüentemente, promovam melhorias no ensino ofertado. Entendemos, embasados em Araújo e Silva (2009), que a emancipação ora discutida é característica fundamental para caracterizar a tendência crítico-reflexiva como condutora do CEME, uma vez que nessa há uma grande valorização do professor como sujeito ativo de sua aprendizagem.

A análise documental demonstrou não haver indicadores da tendência liberal-conservadora nos documentos do curso. Resultado igual encontramos ao analisar as respostas dos participantes ao questionário. Encontramos quatro unidades de registro que evocam a tendência crítico-reflexiva e nenhuma a respeito da liberal-conservadora. Essa simetria nos resultados nos autoriza a afirmar que o CEME foi ofertado com o objetivo de motivar os participantes a refletirem sobre sua prática, valorizando seu contexto de atuação, além de demonstrar preocupação quanto ao envolvimento dos professores em seu processo formativo.

Na voz dos sujeitos, temos: *“depois do curso perdi o medo de tentar usar e solucionar os problemas que as mídias apresentam quando necessito delas; antes pedia tudo para meu filho, hoje resolvo praticamente tudo sozinha”* (Joana), *“a partir do estudo realizado foi possível adquirir habilidades e confiança para preparar e realizar aulas dinâmicas”* (Beatriz), *“a partir do curso tenho opção de outras ferramentas que podem ser utilizadas na prática pedagógica”* (Sofia) e *“através da formação pude reavaliar minha prática inserindo as mídias e tornando as aulas mais atrativas e interativas”* (Nicole).

As falas acima, em especial das professoras Joana e Beatriz, revelam claramente o caráter emancipatório inerente à tendência crítico-reflexiva que, com base em nossas análises, permeia a oferta do CEME. Um professor emancipado é aquele que tem domínio sobre os diversos recursos pedagógicos e tecnológicos que estão a cargo da educação. Emancipação, ao nosso entender, é a capacidade de lidar com as particularidades da sala de aula e proporcionar, de modo planejado, um processo de ensino e aprendizagem que sejam significativos aos alunos e que os desenvolva intelectualmente. E, sobretudo, o professor emancipado é capaz de inovar em sua prática e não se detém aos rotineiros recursos, ou melhor, na mesma forma de utilizar tais recursos, mas sempre ressignificam sua atuação.

4.3 Quanto aos objetivos

Localizamos no Projeto Pedagógico do Curso duas unidades de registro que se relacionam aos indicadores do objetivo de capacitação. Vasculhamos o material a fim de identificar alguma unidade de registro que apresentasse relação com os outros objetivos,

porém, sem sucesso. Desta forma, tomando por base apenas a análise desse primeiro documento, podemos inferir que o CEME foi ofertado com o objetivo de ‘capacitar’ os professores da educação básica.

Embora a palavra ‘capacitar’ não tenha sido grafada nos documentos que regem o CEME, notamos a presença de ações que visam o cumprimento desse objetivo, quais sejam: habilitar e desenvolver competências e as habilidades do docente. Vide as diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso: “habilitar o docente para produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem (UFOP, 2010, p. 5) e “estimular a formação do leitor crítico e a criação de projetos de uso integrado das mídias disponíveis e favorecendo o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para seu manejo assim como na gestão em tecnologia (Ibid., p. 6).

Note, nos trechos acima, a preocupação do programa em tornar os professores participantes capazes de desenvolver sua prática pedagógica permeada pelas mídias disponíveis na escola. Tal preocupação resultou em objetivos pedagógicos que promoveram espaços dialógicos de discussão de modo a desenvolver nos participantes uma postura crítica frente às mídias.

Nas vozes dos sujeitos encontramos duas unidades de registro que configuram o curso como ‘capacitação’. Em relação ao objetivo ‘capacitar’ temos as seguintes afirmações expostas abaixo extraídas do questionário aplicados aos egressos: “o *curso de pós-graduação em Mídias, me ofereceu formação teórica e prática necessárias para fomentar meu planejamento pedagógico e me habilitar a trabalhar com as mídias nas minhas aulas*” (Alice) e “*pelos estudos teóricos foi possível adquirir habilidades práticas*” (Beatriz).

Em cada uma das verbalizações acima é possível perceber ações formativas para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício da docência, principalmente, no tocante à integração das mídias na prática pedagógica. Ao retomarmos as discussões de Marin (1995) confrontando-as com os dados ora apresentados, nos sentimos autorizados a dizer que a intenção de capacitar os professores prevaleceu durante todo o desenvolvimento do curso. Tal ação se mostra pertinente aos escritos de Marin (1995), uma vez que, para ela, a capacitação resulta em tornar o professor capaz de realizar suas atribuições de forma crítica.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar, por meio das análises realizadas, que a oferta do CEME seguiu os preceitos teóricos contidos no modelo interativo-reflexivo, na tendência crítico-reflexiva e com objetivos de capacitação. Esse fato nos indica que as discussões e demais atividades

propostas no decorrer da formação objetivaram: (i) a resolução de problemas ligados à prática e/ou ao contexto dos professores, e a produção de conhecimentos a partir da troca de experiências e de saberes; (ii) o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria prática e da postura ativa do sujeito em relação ao seu processo de formação, além do aguçamento do senso crítico do egresso na condução de sua prática pedagógica; e (iii) o desenvolvimento das habilidades docentes necessárias para integrar as tecnologias na sala de aula observando os objetivos de ensino.

Nesse sentido, o seu viés teórico está focado no fomento de uma formação atrelada ao contexto que o sujeito está inserido e constituição de uma postura reflexiva acerca da própria prática. Além disso, visa desenvolver as habilidades de cada indivíduo tornando-os capacitados para utilizar as mídias como apoio no processo de ensino e de aprendizagem, bem como serem autores de suas próprias práticas.

Por fim, torna-se fundamental que o CEME continue explorando e integrando as realidades vivenciadas no contexto de atuação dos sujeitos participantes, de modo que a formação proposta assuma a integralidade do docente e possa, de fato, resultar em alterações expressivas no seu fazer docente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4694/4190>>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.
- FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço**: o treinamento de professores em questão. 1988. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10285>>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação Continuada. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. 5. ed. Goiânia: MF, 2008. p. 225-234.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida (Orgs.). **Cadernos CEDES 36**. São Paulo:

Papirus, 1995. p. 13-20.

PARESCHI, Claudinei Zagui; MARTINI, Claudinei José. A autonomia na EaD. **Educação em Foco** [eletrônica], Edição n. 9, p. 44-53, 2017. Disponível em: <<http://portal.unisepe.com.br/unifia/educacao-em-foco/ano-2017/?getContent>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SILVA, Vânia Fernandes. **Formação docente e centro de ciências**: estudo sobre uma experiência de formação continuada de professores de química. 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102044>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). **Projeto Pedagógico do curso de especialização em Mídias na Educação**. Ouro Preto, MG, 2010

ZAIONZ, Rozane; MOREIRA, Herivelto. Formação continuada de professores e os desafios das novas tecnologias. **Rediv**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2016. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/redivi/article/viewFile/9728/5468>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A

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

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

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

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

C

Cinemática 163, 164, 165

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

Cuidadores 121, 122, 123, 127, 128

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

D

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

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

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

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

E

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

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

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

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

Ensino de Biologia 110, 112

Ensino de Física 164, 169

Ensino de Genética 110, 111, 119

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

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

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

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

Exclusão na História 121

F

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

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

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

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

G

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

Gestão Escolar 184, 196

H

História Local 86, 88

I

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

J

Jogo Didático 110, 119

K

Kit Didático 199, 200, 201, 204, 211

L

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

M

Mídias Educacionais 163, 164, 165, 167, 168

P

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

S

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

T

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

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

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

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

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 