

 **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
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. 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
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
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. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª 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

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 21/05/2020

Elizabeth de Fátima da Silva Mattas

Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato
Grosso do Sul
Campo Grande – MS
<http://lattes.cnpq.br/6059034798176645>

RESUMO: Este artigo trata sobre formação continuada de professores da Educação Básica e tem como aporte teórico especialistas como Torres (1996), Brzezinski (2008), Freitas (2012), Sanderlich (2012), Barretto (2011; 2015), Freitas (2016). Apresenta experiência em uma escola da Rede Estadual de Ensino, de Mato Grosso do Sul, que iniciou 1991 e, em 2017, tomou um novo rumo ao levar para dentro da Escola o curso de formação Estrutura do Pensamento e Aprendizagem (2018 - 2019) dividido em duas partes: a primeira, o curso de formação, que será o teor deste trabalho; e, a segunda, a aplicação. Organizado em cinco módulos para estudo e um para apresentação dos resultados das atividades desenvolvidas nos encontros que serviram para a reflexão sobre a prática. O suporte teórico e prático pautou-se na teoria

da Modificabilidade Cognitiva, de Reuven Feuerstein. A principal finalidade do curso de formação para os docentes dessa Escola de Educação Básica foi ajudar os professores a entenderem como o pensamento se estrutura e desenvolver ferramentas e formas de intervenção que ajudem o discente a: usar suas próprias habilidades para fazer inferências, tomar decisões, ter um projeto de vida, além de atuar com desenvoltura e criticidade em seus grupos frente à constante evolução tecnológica da sociedade atual. A continuidade do projeto ocorreu em 2019 com o envolvimento de uma turma do nono ano, Ensino Fundamental II.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Formação Continuada. Gestão Escolar. Educação Básica.

SCHOOL MANAGEMENT AND LIFELONG LEARNING FOR TEACHERS

ABSTRACT: This article is about lifelong learning for Basic Education teachers and has theoretical support from teaching experts such as Torres (1996), Brzezinski (2008), Freitas (2012), Sanderlich (2012), Barretto (2011; 2015), Freitas (2016). It presents an experience in a public school of Mato Grosso do Sul, which started in 1991 and, in 2017, took a new

direction by taking Thinking and Learning Structure training course to the School (2018 - 2019) divided into two parts: the first is about the training course, which will be the content of this work; and the second, the application. Organized in five modules to the study and one to the presentation of the activities results developed during the meetings which served for reflection on practice. Theoretical and practical support was based on Reuven Feuerstein's theory of Cognitive Modifiability. The main purpose of the training course for the teachers of this Basic Education School was to help teachers to understand how thinking is structured and to develop tools and ways of intervention that help students: to use their skills to make inferences, to make decisions, to have a life project, besides of acting resourcefulness and criticality in their groups in front of the constant technological evolution of today's society. The project's continuity occurred in 2019 through the involvement of a ninth-grade class, Elementary School II.

KEYWORDS: Teacher Training. Lifelong Learning. School Management. Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

A ideia inicial de escrever este artigo germinou durante aulas no Mestrado Profissional em Educação após as inúmeras leituras sobre formação continuada para professores. As discussões foram muitas, mas havia um questionamento silencioso sobre o porquê dos cursos de formação para professores da Educação Básica, que são oferecidos todos os anos, não terem retorno satisfatório.

Dos textos lidos e discutidos no Mestrado, e algo que na vivência diária o professor sabe, é que a natureza do trabalho educativo exige do profissional constante construção e reconstrução de conhecimentos e de sua prática. Desse modo, exige-se do educador a busca contínua por formação profissional.

Dos inúmeros autores vistos e revistos as opções para a revisão literária recaíram sobre especialistas como Brzezinski (2008), Freitas (2012), Sanderlich (2012), Barretto (2011; 2015), que vêm apontando para a necessidade da qualidade na formação inicial e continuada dos professores.

Para Brzezinski (2008) a formação do professor é uma práxis, ou seja, é uma prática pedagógica na qual teoria e prática se articulam. Afirma que há uma tensão entre dois projetos que sustentam as políticas de formação de professores para a educação básica das escolas públicas. Um deles é o projeto da sociedade política, tendo à frente os tecnocratas que defendem a qualidade social da formação do professor, mas a prática adotada são os princípios da qualidade total. O outro projeto é o da sociedade civil organizada em entidades educacionais que tem por princípio a qualidade social na formação de docentes que atuarão na educação básica. Estes últimos defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola com base na concepção histórico-social cujo paradigma tem em consideração as transformações sociais, das forças

produtivas e do mundo do trabalho e que em consequência provoca alterações no papel social do professor. O grupo pertencente ao segundo projeto acredita que a universidade é o espaço que mais se adequa para a formação do profissional da educação, por ter como premissa o tripé ensino-pesquisa-extensão. Contudo, a autora afirma que [...] se há diversos *lócus* dedicados à preparação do professor, existe também uma forte influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia que têm provocado uma reconfiguração das instituições de preparação docente. A autora se refere às Instituições Superiores não universitárias, à Educação à Distância (EaD) e aos cursos aligeirados que muitas vezes colocam em dúvida a formação dos formadores de professores, no caso dos cursos de formação continuada.

De acordo com Freitas (2008), após dez anos da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais é que o Ministério da Educação chamou para si a responsabilidade central pela formação de professores. Por meio de Projeto de Lei, que depois foi transformado na Lei nº 12.056 de 2009, propôs alterar o caráter supletivo da União e dos estados na formação de profissionais do magistério alterando o art. 62, da LDBN/96. A nova redação desse artigo prevê a colaboração das três esferas federativas para as tarefas de formação inicial, continuada e a capacitação profissional de todos os professores da educação básica em exercício, utilizando especialmente recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 2009).

Em artigo Formação de professores da educação básica na modalidade à distância: os desafios do século XXI, Sanderlich (2012) aponta a carência de professores na educação básica em todas as áreas do conhecimento. Ao analisar os dados do Censo da Educação Superior de 2010 e as medidas adotadas pela esfera federal afirma que esses dados indicam que

[...] apesar das medidas legais tomadas na década de 1990 e início do século XXI, a política educacional para a formação do professor de Educação Básica na modalidade à distância ainda é uma política de transferência de responsabilidade para o domínio da iniciativa privada. [...] o problema da formação de professores para Educação Básica é estrutural e não emergencial [...] (SANDERLICH, 2012, p. 79-80).

Para a autora, a formação do professor é um “*continuum*” que ocorre muito antes da sua formação inicial e acontece ao longo do seu percurso profissional. Sugere a criação de espaços híbridos onde os professores formadores da Educação Básica e os professores formadores da Universidade se percebam como colegas, como colaboradores em trabalhos conjuntos de pesquisa e se percebam como aprendizes. Conclui afirmando que a identidade do professor tem se formado a partir do ensino e não da aprendizagem.

No Brasil, os professores são o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país. Entretanto, sua importância no âmbito social não vem acompanhada de prestígio em decorrência da universalização da escolaridade que por sua vez provoca a crise da escola tornando relativa a certificação escolar. Ao abordar sobre os currículos dos cursos

de formação de professores do ensino fundamental, a autora afirma que os cursos de Pedagogia possuem currículo disperso e fragmentado não tendo como foco principal a formação dos futuros professores. Outro aspecto salientado é o perfil do estudante ingressante nas licenciaturas o que faz elevar a responsabilidade dos cursos de formação com a qualidade. Além disso, os recursos didáticos utilizados são considerados pobres por utilizarem manuais, apostilas, resumos e textos fragmentados bem como o excesso de aulas expositivas (BARRETTO, 2011).

Em produção mais recente (Barretto, 2015) demonstra preocupação com a expansão das licenciaturas na última década, em especial a de Pedagogia, pois a oferta maior é da iniciativa privada e pela educação à distância. No primeiro caso, porque instituições privadas estão se transformando em empresas e, no segundo caso, por causa da improvisação do projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e de acompanhamento dos estudantes nesses centros de formação. Novamente, se discute a qualidade dos cursos de formação inicial de professores e de formação continuada. Consequentemente, há uma precarização da formação docente que por sua vez há uma precarização do ensino básico formando um ciclo que precisa ser rompido.

Todo o empenho do Governo Federal pauta-se em documentos assinados na UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) com o aval do Banco Mundial. O documento mais recente é a Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, assinada em maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação (FME 2015), na Coreia do Sul. Nesse evento, os países participantes assumiram dois grandes compromissos, inclusive o Brasil, que são: Educação 2030 e Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, além de reconhecer a importância da educação como a principal responsável pelo desenvolvimento. Afirmativa essa um tanto questionável que caberia a indagação sobre que desenvolvimento é esse: desenvolvimento material, cultural e econômico ou apenas o econômico? Como resposta, Freitas (2016) afirma que, a política educacional, hoje, está internacionalizada. O tipo de educação que se quer impor à sociedade é para formar mão-de-obra qualificada a fim de atender a sociedade capitalista, em que o elemento fundante é a padronização de resultados na educação. Consequentemente, a nova proposta da Base Nacional Curricular objetiva disciplinar e esvaziar a qualificação do professor em sala de aula.

Sobre a Declaração de Incheon - 2015, esse documento apresenta o Marco de Ação que visa mobilizar todos os países e parceiros em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobre educação e suas metas e propõe

[...] formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis

Ainda nesse documento, projeta-se, conforme a Meta 4. c., que até 2030, o quantitativo de professores qualificados deverá crescer significativamente, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO BRASIL, 2016). Entretanto, em 1996, Rosa María Torres, em documento intitulado *Formación docente: Clave de la reforma educativa*, já declarava que a qualidade da educação não está apenas na formação do educador, pois uma série de variáveis interferem na boa prática pedagógica já que qualidade profissional é inseparável de qualidade de vida e sugere que a formação docente inicial ou em serviço deveria priorizar as áreas críticas ou problemáticas no desempenho escolar como: o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, repetições dos mesmos erros, a relação tempo de ensino e aprendizagem, as turmas multisseriadas e as “dificuldades de aprendizagem”.

As questões apontadas por Torres (1996) em parte foram minimizadas, mas continuaram. A fim de amenizar as áreas críticas e problemáticas, a gestora de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino¹, em Campo Grande, iniciou em 1991 trabalhos para melhorar a qualidade do ensino, bem como as relações interpessoais dos sujeitos participantes na instituição educacional. E, não parou. Mais recentemente, inconformada com a falta de resultados positivos, principalmente, em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes resolveu investir em curso de formação continuada para os professores, equipe pedagógica e técnicos administrativos dessa Escola e oportunizou a participação de profissionais de outros estabelecimentos de ensino.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA NO CHÃO DA ESCOLA

A escola em questão é um estabelecimento de ensino que foi construído e constituindo-se ao longo dos anos. É uma escola pública que buscou alternativas para a formação continuada de seus professores, independente das dificuldades do sistema e possui características próprias, tendo como fundamentação o Sistema Preventivo de Dom Bosco, não comum em todas as unidades da rede pública (Mattos, 2000, p. 61). O Sistema Preventivo Dom Bosco propicia um clima de diálogo entre educador e educando. Esse sistema apoia-se no tripé da Razão, da Religião e da *Amorevolezza*². É o mesmo Sistema das escolas salesianas.

1. O nome da escola será omitido em virtude de aspectos legais adotados pela Secretaria de Estado de Educação com a edição da Resolução/SED n. 3.003, de 7 de janeiro de 2016 que aprova o Regimento Escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em que diz em seu Art. 76, que fica proibido “falar, escrever ou publicar artigos em nome desta escola, sem que para isso esteja autorizado(a) pela Secretaria de Estado de Educação”.

2. *Amorevolezza*: palavra de origem italiana que significa benignidade, bondade.

Na década de 1950, essa escola surgiu em regime de internato com o objetivo de acolher crianças oriundas de famílias de baixa renda e em sua maioria meninas que vinham do interior do Estado tendo como mantenedora o Instituto Jesus Adolescente. Depois de alguns anos, passou a denominar Centro Social e nesse período mantinha sala de aulas regulares e desenvolviam projetos sociais com a ajuda da comunidade. Em 1974, recebeu a denominação de Escola Estadual e o regime de internato foi extinto.

Sobre a localização da escola na época de sua fundação, Mattos (2000) afirma que

Ela está localizada num bairro de periferia da cidade de Campo Grande - MS e, nos últimos anos, adquiriu ares de área nobre. Há algumas décadas, este lugar estava próximo ao bairro Jardim Paulista, que pejorativamente era chamado “jardim pancada”, por ser a região onde se encontravam as “zonas de baixo meretrício”. (MATTOS, 2000.p. 12).

Em 1991, a Direção desse estabelecimento definiu como primeiro plano a ser executado o trabalho coletivo com professores e alunos, e mais tarde com a comunidade escolar, para traçar o perfil da escola com o projeto “A Escola que temos e a Escola que queremos”. Sob o tema “A Escola que temos” apareceram as seguintes dificuldades:

a) estrutura física - depredada, pichada, marcada por atos de vandalismo; história de turmas desativadas por desmoronamento de salas e salas ociosas por condições inadequadas; b) o pátio tomado pelo matagal - verdadeiro depósito de sucatas e lixo; c) do lado de fora da escola - a insegurança por falta de muros e calçadas; pedagogicamente - sem rumo; d) o corpo docente - em sua maioria, desanimado, descrente, descomprometido, com baixo nível de autoestima, literalmente sem espaço em sala de professores e, na sala que usava, não havia sequer uma mesa de trabalho; e) corpo administrativo - número insuficiente, descontentes e em clima de rivalidade; f) e, corpo discente - desesperançado, desinteressado, descrente, reinando a tensão, a marginalidade, a violência e a indisciplina. (MATTOS, 2000, p. 13).

A partir desse diagnóstico, a Direção investiu em várias frentes. E uma delas foi o início da formação dos professores em serviço. Um dos grandes problemas detectados na fase do diagnóstico era a rotatividade de professores, a diversidade de formação profissional, o tempo de docência e a predominância dos que diziam não professar nenhuma religião que foi enfrentado com projetos como: horário para estudos, reflexão sobre a ação, planejamento participativo que não só permitia a continuidade do trabalho, apesar da mudança de professor como também se tornou motivo para a permanência do professor na escola (MATTOS, 2000, p. 67).

Ao concluir seu trabalho de pesquisa Mattos (2000) afirma:

Ao analisar o processo de formação continuada de professores, desenvolvido na Escola [...], percebe-se, ao longo dos oito anos de trabalho pesquisado, a convicção por parte de seus atores de que a construção de uma sociedade mais justa e fraterna passa pelos bancos escolares e que este sonho é possível e realizável, desde que se tenha educadores conscientes de seu papel e comprometidos com a prática de uma escola que, por sua própria finalidade, deve ser instrumento de educação libertadora. [...] No sistema amplo, as políticas públicas, para melhorar a educação, fazem pesquisas, planejam reformas, caminham para novas técnicas, organizam cursos de capacitação ou de aperfeiçoamento de professores e empreendem uma série de outros ingentes esforços. Mas tudo isso é insuficiente, se este esforço da sociedade não for também

dirigido a ajudar os professores em sua própria vida, machucada, muitas vezes, por fatores econômicos, e sempre necessitada de formação renovada e de apoio social e espiritual. [...] ao registrar, relatar e analisar a experiência vivenciada na escola, tornou-se possível visualizar a escola pública enquanto espaço de formação continuada de professores funcionando no seu dia-a-dia, em suas atividades, rotineiras ou não, desde a simples acolhida aos alunos, antes de iniciar cada período de aula, às organizações dos estudos e reflexões, até a elaboração do Projeto Político Pedagógico, com sua avaliação e reprogramação. Tudo foi vivido como momento privilegiado de formação continuada. (MATTOS, 200, p.124-125).

As afirmações de Mattos (2000) podem ser confirmadas com as de Canário (1998) em “A escola: o lugar onde os professores aprendem” no qual desmistifica a ideia de que escola é o lugar onde os professores ensinam e os alunos aprendem. Argumentação essa considerada simplista e reducionista pelo autor. Para ele, é na escola que o professor aprende a aprender sua profissão. Diz-nos que

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centrada na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (CANÁRIO, 1998, p. 10).

O reforço à necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão pode ser encontrado em Nóvoa (2009), que considera a temática, por si só, problemática. A seguir, define cinco disposições que podem definir os professores atualmente: 1^a – O conhecimento; 2^a – A cultura profissional; 3^a O tato pedagógico; 4^a – O trabalho em equipe; e, 5^a O compromisso social. A partir dessas disposições o autor elabora cinco propostas para a formação de professores que deve:

[...] assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; [...] passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; [...] dedicar uma atenção especial às dimensões da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; [...] valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; [...] estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 32-45).

As propostas acima sugerem que uma organização integrada e coerente de trabalho, principalmente nos programas de mestrado, poderia promover a identidade profissional do professor.

Retomando a explanação sobre a escola tomada para exemplificar a prática da formação de professores em serviço atualmente esse estabelecimento de ensino, de acordo com o Decreto nº 14.369, de 7 de janeiro de 2016, que dispõe sobre os critérios para classificação da tipologia das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino a escola apresentada anteriormente está classificada na Tipologia C³.

3. Critérios utilizados pela Secretaria de Estado de Educação para estabelecer as tipologias das escolas da Rede Pública estadual: I - número de alunos matriculados (SGDE); II – níveis de ensino por modalidades existentes na escola; SGDE);

A singularidade da escola, se comparada com outras escolas estaduais, é por ser uma escola pequena pela estrutura física e número de alunos matriculados. Entretanto, grande na disposição em querer fazer o melhor para sua comunidade estudantil. Seus alunos são oriundos de aproximadamente dezenove bairros da capital por hoje estar localizada numa área considerada central. Contudo enfrenta alguns problemas de uma escola da periferia, pois os estudantes vêm de várias regiões do município. Diferencia-se das demais escolas estaduais por não ter eleição para Direção da Escola: a escolha cabe ao Instituto Jesus Adolescente; porém, o/a Diretor/a passa pelas mesmas normas legais impostas pela Secretaria de Estado de Educação.

Em relação à equipe gestora, pauta-se

[...] numa gestão participativa, quando proporciona um trabalho em equipe, fazendo as pessoas se comprometerem com a missão, as ações e o resultado do trabalho. Entendemos por gestão participativa o processo de administrar com a participação e o envolvimento no planejamento, na organização do trabalho, nas decisões e nos resultados da organização. A participação dos pais, alunos, professores e funcionários nas tomadas de decisões são fundamentais para a democratização das relações sociais, que desembocará no esforço e sucesso coletivo. Neste contexto, a escola vem desenvolvendo suas atividades fundamentando sua autonomia na construção da sua identidade institucional vinculada aos mecanismos burocráticos do sistema e integrando aos interesses da comunidade. Dentre esses interesses, destacam-se a formação continuada de professores, em serviços, cujas ações sustentam-se pelos sábados letivos e as horas atividades coletivas. Quanto a aprendizagem, acreditamos que quando se investe na formação dos professores, investe-se consequentemente na aprendizagem, [...]. (PPP, 2019, p. 12).

A escola apresentada mantém encontros de uma hora, uma vez na semana após o quinto tempo para equipe pedagógica e professores, para estudo e/ou reflexão. Atende o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, reflexo das transformações que veio sofrendo ao longo dos anos. Até 2019, contava com um corpo docente efetivo, em quase sua totalidade. Além disso, uma parcela significativa de professores possui, no mínimo, curso de especialização, tendo profissional com doutorado e outros com mestrados, além daqueles que estão a estudar. Percebe-se que há incentivo, por parte de Direção Escolar na formação do profissional, não só em serviço, mas colaborando para que deem continuidade em seus estudos acadêmicos, o que contribuirá e refletirá no trabalho do professor em sala de aula.

Em 2017, a Direção adotou uma postura mais arrojada e resolveu investir com mais afinco na formação dos professores levando para dentro da Escola um curso voltado à compreensão dos processos cognitivos de aprendizagem em decorrência de fatores como a dinâmica da sociedade, as mudanças de paradigmas na educação, as alterações de documentos que norteiam o currículo escolar, os inúmeros problemas de dificuldades de aprendizagens dos estudantes com a manutenção do sexto tempo, para os docentes,

III - turnos de funcionamento (SGDE); IV – número de salas de aulas ocupadas (Censo Escolar); V - outras dependências existentes nas instalações da escola (Censo Escolar); VI - indicador de fluxo nos Anos Iniciais do EF (Censo Escolar); VII - indicador de fluxo nos Anos Finais do EF (Censo Escolar); VIII - indicador de fluxo no Ensino Médio (Censo Escolar). (Decreto n. 14.369, de 7 de janeiro de 2016, publicado DO n. 9080, de 08 jan. 2016)

para estudos e reflexão da ação, além dos momentos de planejamentos participativos.

Esse movimento germinou em 2017 e no início do ano seguinte, na Semana Pedagógica, o Projeto do Curso foi apresentado ao grupo de professores: Projeto de Formação Continuada: Estrutura do Pensamento e Aprendizagem – PEPA (2018) cujo objetivo “[...] é garantir que os estudantes continuem recebendo um ensino de qualidade, com fluxo escolar adequado, mas para que isso aconteça, o corpo docente deve estar em constante revisão do seu trabalho, estudando e revendo didáticas e metodologias adotadas e praticadas na escola”. (PEPA, 2018, p. 3).

Para ministrar o curso a Direção da Escola contratou o Instituto de Potencialidades Humanas (IPH) por ter qualificação internacional e ser o único no Estado credenciado para ministrar curso sobre modificabilidade cognitiva e funções cognitivas conforme a teoria de Reuven Feuerstein. Para a execução do Projeto, buscou parceria para financiar parte dos custos e a outra parte do custeio coube aos participantes. O curso foi estruturado em seis (06) módulos com carga horária de 100h, sendo 77h presenciais e 23h destinadas a atividade não presencial. O Quadro 1 apresenta uma visão geral da organização do curso durante o ano de 2018.

MÓDULOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA
Módulo 1 A estrutura do pensamento.	<ul style="list-style-type: none"> · Alicerçar a fundamentação teórica do curso; · Compreender o que é cognição e sua importância; · Diferenciar operações mentais e funções cognitivas; · Entender as relações da estrutura do pensamento e a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> · A inteligência no século XXI; · A importância da cognição; · A estrutura do pensamento; · As fases do ato mental; · As operações mentais e as funções cognitivas; · As relações da estrutura do pensamento com o processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - 15h presenciais - 4h atividade não presencial.
Módulo 2 Os perfis de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> · Revisar a “Estrutura do Pensamento”; · Compreender o que é o processamento da informação; · Conhecer as pesquisas neurociência e o “Whole Brain”; · Distinguir as diferentes formas de processamento da informação e os perfis de aprendizagem; · Compreender a relação entre os perfis de aprendizagem e o recebimento da informação. 	<ul style="list-style-type: none"> · O processamento da informação; · A neurociência e o “Whole Brain”; · As diferentes formas de processamento da informação e os perfis de aprendizagem; · A relação dos perfis de aprendizagem com o recebimento da informação; · A relação dos perfis de aprendizagem com a aprendizagem, comunicação e motivação; · A identificação dos perfis de aprendizagem como ferramenta para reconhecimento da “porta para aprendizagem”. 	<ul style="list-style-type: none"> - 14h presenciais - 4h atividade não presencial.

Módulo 3 A mediação nos perfis de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> · Rever e aprofundar no conceito de Modificabilidade; · Entender o que é a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); · Conhecer os parâmetros da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); · Compreender a relação entre perfis de aprendizagem, fases do ato mental e funções cognitivas; · Entender como analisar os perfis de aprendizagem para estabelecer a mediação adequada; · Reconhecer o que produz a mudança cognitiva estrutural. 	<ul style="list-style-type: none"> · A Experiência de Aprendizagem Mediada; · Parâmetros da Experiência de Aprendizagem Mediada; · A mediação nos perfis de aprendizagem; · Como a experiência de Aprendizagem Mediada produz a mudança cognitiva estrutural. 	<ul style="list-style-type: none"> - 14h presenciais - 4h atividade não presencial.
Módulo 4 A estrutura nas aprendizagens escolares	<ul style="list-style-type: none"> · Definir e diferenciar as operações mentais; · Compreender o que é o mapa cognitivo; · Construir o mapa cognitivo de atividades escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> · As operações mentais; · O Mapa Cognitivo; · Aplicando o mapa cognitivo nas atividades escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - 14h presenciais - 4h atividade não presencial.
Módulo 5 Mapa mental e aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> · Entender o que é mapa mental e sua utilidade como ferramenta para o aprender. · Compreender como o Mapa Mental auxilia no trabalho com os perfis de aprendizagem. · Aprender a construir e utilizar o Mapa Mental. 	<ul style="list-style-type: none"> · Tony Buzan e os Mapas mentais; · Integração o mapa mental com os perfis de aprendizagem; · O mapa mental na prática; 	<ul style="list-style-type: none"> - 14h presenciais - 4h atividade não presencial.
Módulo 6 Seminário	Apresentação dos resultados das atividades resultantes dos encontros e que serviram para a reflexão sobre a prática.		<ul style="list-style-type: none"> - 9h presenciais - 3h atividade não presencial.

Quadro 1 – Organização do Curso de Formação Continuada em Módulos

Fonte: Projeto de Formação Continuada Estrutura do Pensamento e Aprendizagem -PEPA 2018.

Organizado por: Mattas, 2020.

A oferta desse curso no interior da Escola não excluiu os momentos de formação encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul, por estes estarem previstos no Calendário Escolar da Rede de Ensino do Estado. O PEPA foi elaborado para ser executado às quintas e sextas-feiras, das 19h às 22h e aos sábados, no período matutino e vespertino, em comum acordo com os participantes.

O Módulo seis do curso foi a realização de Seminário em que os professores participantes, em duplas ou individualmente, apresentaram os resultados de estudo vinculado a um dos cinco módulos. Ao todo, foram 10 (dez) artigos e 01 (um) banner.

3 | CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESTRUTURA DO PENSAMENTO E APRENDIZAGEM: EMBASAMENTO TEÓRICO

A teoria que orientou a temática Estrutura do Pensamento e Aprendizagem foi da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), de Reuven Feuerstein. Sobre o autor dessa teoria podemos informar que em 1938, com 17 anos, Feuerstein foi para Bucareste estudar Psicologia, ano em que o movimento nazista se fortaleceu na Romênia. Chegou em Israel em 1944, e lá teve os primeiros contatos com crianças salvas do holocausto. Em 1952, conseguiu concluir seu curso de Psicologia Geral e Psicologia Clínica. No período de 1950 a 1955, frequentou a Universidade de Genebra sendo discípulo de Jean Piaget, André Rey, Barbel Inhelder e Marguerite Loosli Usteri. Esse contato e o trabalho com crianças sobreviventes do holocausto em período anterior, possibilitou-lhe “[...] desenvolver instrumentos de avaliação cognitiva que permitiu compreender o processo mental interior de uma pessoa: como a mente trabalha, quais as funções cognitivas deficientes e como corrigi-las” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 26).

Reuven Feuerstein defende a tese de que o sujeito para aprender deve possuir habilidades de pensamento que incluem: percepção correta, coleta adequada de dados, sensibilidade a problemas, identificação e definição correta de situações a serem respondidas, resolver problemas e tomar decisões racionais embasadas (FEUERSTEIN, 2014, p. 28). Ressalta, também, a questão emocional por considerá-la a base energética do comportamento humano, pois

[...]. Praticamente não há comportamento que não tenha motivação emocional e elemento cognitivo, mas o fator cognitivo cumpre uma função cognitiva muito importante ao trazer à tona as emoções de ordem mais alta e diferenciações morais e éticas profundas. [...] existem relações mutuamente influenciáveis pela inteligência e emoção. (FEUERSTEIN, 2014, p. 28).

Por isso, a cognição representa um foco necessário no aprendizado para o desenvolvimento humano presente e futuro, tanto no contexto educacional quanto ao longo da vida, e aponta dez razões:

1. A cognição é adaptativa e modificável enquanto a percepção é irreversível;
2. A cognição permite ao indivíduo controlar o ambiente a distâncias maiores do que é imediatamente percebido e vivido. Isto significa que, com a cognição, não é necessário experimentar diretamente um objeto ou evento, é possível “pensar sobre” e lidar com ele a distância. Isso expande grandemente as opções para lidar com o mundo;
3. Os processos cognitivos ajudam o indivíduo a manter o foco;
4. Processos cognitivos ajudam a organizar e sequenciar as grandes quantidades de informações entram no sistema, permitindo planejamento, tomada de decisão e trazendo ordem para experiências potencialmente diversas e desconexas;
5. Processos cognitivos transformam os dados em estruturas mentais para serem reestruturadas e elaboradas a posteriori;
6. Os processos cognitivos geram nova informação não limitada ao que é derivado das fontes existentes de informação;
7. Quando a conceitualização ocorre (estruturas criadas por meio dos processos cognitivos) isso pode ser comunicado a outros. Compartilhar experiências e entendimentos se torna um aspecto importante da transmissão e adaptação cultural;
8. Processos cognitivos permitem acessar o afetivo-emocional-atitude, o que é comumente denominado de motivação;
9. Processos cognitivos estão

em constante estado de animação, produzindo consciência. A adaptação significativa para o mundo requer que se tenha uma consciência da necessidade e da motivação para se mudar, muitas vezes em situações de estresse ou conflito potencial; 10. Os processos cognitivos permitem o reconhecimento de conflitos, aceitação da dissonância e geração de conflitos positivos que expandem a consciência e iniciam atividades para direcioná-la. (FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p.26-27).

Sobre as funções cognitivas, Gomes (2002, p. 30) explica que sua raiz está na teoria do processamento de informações. O conceito de processamento enfoca que a estrutura cognitiva é semelhante a um processador que absorve as informações, elabora-as e devolve-as ao ambiente. Com base nessa ideia, Feuerstein estabeleceu a existência das mesmas fases para explicar as funções cognitivas que estão organizadas no Quadro 2. A fase de entrada (Input – fase da coleta da informação), a fase de elaboração (o processamento da informação coletada) e a fase de Saída (Output – fase a comunicação dos resultados da duas fases anteriores). Para cada uma das fases Feuerstein (2014, p. 128-135) identificou funções cognitivas deficientes a partir de seus estudos em Genebra e ao atender crianças sobreviventes da Segunda Guerra Mundial, em Israel.

Fase de Entrada (Input)	Fase da Elaboração	Fase de Saída (Output)
<ul style="list-style-type: none"> · Percepção nebulosa e passageira. · Percepção impulsiva. · Falta de necessidade de precisão e exatidão. · Falta de rótulos verbais. · Dificuldade de se colocar no tempo e no espaço. · Falta de preservação de constâncias. · Inabilidade de relacionar múltiplas fontes de informação simultaneamente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecimento e definição da existência de um problema. · Inabilidade de distinguir dados relevantes de não-relevantes para a solução de um problema. · Percepção episódica da realidade. · Falta de comportamento comparativo espontâneo. · Campo mental estreito. · Falta de comportamento de planejamento. · Falta de comportamento somativo. · Inabilidade de projetar relações virtuais. · Dificuldades de interiorização. · Falta de necessidade de justificar soluções ou respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Comunicação egocêntrica. · Dificuldade em projetar relações virtuais. · Respostas por tentativa e erro. · Respostas impulsivas. · Bloqueio resposta.

Quadro 2 - Funções Cognitivas Deficientes classificadas nas fases do ato mental (FEUERSTEIN, 2014).

Fonte: FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. (2014, p. 128-142)

Organizado por: MATTAS, 2020.

A ideia é que identificadas as funções cognitivas elas devam ser trabalhadas pela mediação da aprendizagem para que, principalmente, as funções cognitivas da fase de Input sejam melhoradas ou habilitadas no indivíduo, pois conforme Rand *apud* Gomes (2002, p. 50), as funções cognitivas têm como características gerais quatro propriedades básicas: a capacidade, a necessidade, a orientação e a operação. Estas devem funcionar adequadamente para que uma função esteja em movimento eficiente.

Então, o conceito de modificabilidade defendida por Feuerstein implica uma concepção dinâmica do ser humano, já que o comportamento é considerado decorrente da realidade do indivíduo a certos estímulos internos e externos, mais do que uma inteligência fixa, daí ser contrário aos testes que avaliam o QI do indivíduo, por considerar que a inteligência pode ser modificável em sua própria estrutura, em resposta à uma necessidade de se adaptar a novos estímulos tanto de natureza interna como externa. Portanto, modificabilidade significa “[...] mudança estrutural que se processa na mente de uma pessoa, mesmo que ela apresente problemas em sua etiologia” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 26).

Para Feuerstein *apud* Souza; Depresbiteris; Machado (2003, p. 29) as causas dos problemas podem ser remotas ou próximas. As primeiras de origem genética e as segundas derivam da ausência ou deficiência de mediação da criança com o mundo. Para ele, a modificabilidade está diretamente relacionada com a qualidade de mediação e com os processos cognitivos e afetivos de uma pessoa. A mediação é um ato de interação entre um mediador e um mediado, pois

[...] a criança não aprende apenas pela exposição direta ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre ela e o meio ambiente. A situação mediada consiste numa interação interpessoal que possui características estruturais especiais. [...] O mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento de estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada. Pela mediação, o mediado adquire os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficiar-se da experiência e conseguir modificar-se. Dessa maneira aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 29).

Não basta identificar as funções cognitivas deficientes é preciso ações para mediar e assim provocar a modificabilidade cognitiva. Essas ações podem ser desenvolvidas por meio do Programa de Enriquecimento Instrumental ou pela Avaliação da Modificabilidade Cognitiva, ambas desenvolvidas e aplicadas por Feuerstein.

A teoria de Feuerstein, no Brasil, não é muito difundida, mas em algumas capitais brasileiras como Curitiba (PR), Salvador(BA), Belo Horizonte(MG), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Campo Grande (MS) e Distrito Federal já vem ocorrendo há alguns anos cursos de formação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação da gestão escolar, em ofertar curso de formação para os professores no próprio ambiente de trabalho, trouxe elementos consistentes e práticos para dar suporte, principalmente, aos professores que não conseguiam entender o porquê de o aluno não aprender ou apresentar determinadas dificuldades. Além da parte teórica, o curso Estrutura do Pensamento e Aprendizagem, ofereceu ferramentas para o professor compreender como os estudantes, o próprio docente e as pessoas de modo geral, processam a

informação; técnicas de estudo; mecanismos para o professor adequar a metodologia de ensino ao aprendizado do aluno. Além disso, essa teoria direta ou indiretamente vem de encontro à recente aprovada e homologada Base Nacional Curricular Comum (BNCC) cujo foco está em desenvolver competências por meio de atividades com intencionalidade educativa com habilidades das mais simples às mais complexas. De acordo com a BNCC,

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), [...] (BRASIL, 2019, p. 13).

A congruência do curso Estrutura do Pensamento e Aprendizagem com a BNCC está exatamente no desenvolvimento das competências. Feuerstein (2014) não desenvolveu apenas uma teoria sobre as funções cognitivas deficientes e as fases de processamento das informações, mas foi além, ao desenvolver instrumentos para saná-las e torná-las eficientes. O estudante só será competente se tiver as funções cognitivas eficientes em todas as fases de processamento das informações.

Outro aspecto a salientar é que o fator mais importante e mais significativo ocorre quando a modificabilidade na estrutura do pensamento também acontece no pensamento e nas ações do professor. Para tanto é preciso que aqueles que participaram do curso continuem a estudar, compartilhar e trocar informações. Caso contrário é mais um investimento em formação continuada em serviço com pouco ou quase nenhum resultado.

Portanto, a formação do professor é uma práxis, ou seja, uma prática pedagógica na qual teoria e prática se articulam (BRZEZINSKI, 2008).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 02 mar. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 15/03/2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1> Acesso em: 08 out. 2016.

BRZEZINSKI, Íris. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ Soc**. Vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: s/d.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBP**. V. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19966>> Acesso em: s/d.

_____. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 62, jul-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>> Acesso em: s/d.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**. v. 6, n. 10, p. 9-27, 1998.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Trad. Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Federalismo e formação profissional: *Por um sistema unitário e plural*. **Revista Retratos da Escola**. V. 6, n. 10, p.211-215, jan./jun. 2012, Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: s/d.

FREITAS, Luís Carlos. BNCC e a Política Educacional. [Palestra] II Jornada brasileira de Educação e Linguagem; XI Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul; II Encontro dos mestrados profissionais em Educação e Letras. Auditório da UCDB, Campo Grande- MS, 2016, 05 ago. 2016.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. 1.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269989271_Feuerstein_e_a_Construcao_Mediada_do_Conhecimento. Acesso em: jun.2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.003, 7 de janeiro de 2016. Aprova o Regimento Escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 8 jan. 2016, p.12.

_____. Decreto n. 14. 369, de 7 de janeiro de 2016. Dispõe sobre os critérios para classificação da tipologia das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 8 jan. 2016, p. 2.

MATTOS, Neiva Maria. **A escola pública enquanto espaço de formação continuada de professores**. 2000. 132f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 95. Texto xerocopiado.

Projeto Político Pedagógico. E. E. Coração de Maria. Disponível em: <<http://eacoracaodemaria.blogspot.com/p/regimento-e-ppp.html>> Acesso em: 01 mar. 2020.

Projeto Estrutura do Pensamento e Aprendizagem – PEPA (2018). E. E. Coração de Maria.

SANDERLICH, Maria Emília. Formação de Professores da Educação Básica na Modalidade à Distância: os desafios do século XXI. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. V. 04, n. 07, p. 62-84, jan/jul. 2012. Acesso em: s/d.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac, 2003.

TORRES, Rosa María. **Formación docente:Clave de la reforma educativa**. In: Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO-OREALC, Santiago, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116066sb.pdf>> Acesso em: 08 out. 2016.

UNESCO. **UNESCO no Brasil**. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#.WAJFO1QrKUK> Acesso em: 09 out.2016.

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 