

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2020

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

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 do Paraná

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. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
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 – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
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
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
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
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
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. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
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 Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
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 Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
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 do Paraná
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
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª 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
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª 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. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª 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
Profª Drª 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
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – 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 Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. 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
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

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

Deflagração de ações voltadas à formação docente

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Solange Aparecida de Souza Monteiro

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

D313 Deflagração de ações voltadas à formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-381-1

DOI 10.22533/at.ed.811200909

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 370.71

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

Em um futuro bem próximo, a sociedade terá, no tocante à criatividade, a mesma consciência que tem hoje em dia sobre a universalidade da educação. Dito com os termos do enunciado: a educação da criatividade será uma exigência social.

Saturnino de la Torre (2008, p. 22)

O livro *Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente* que ora apresentamos para mais um esforço da expansão de conhecimentos e saberes em torno de temas que nos são tão caros sobre a formação e o desenvolvimento profissional de docentes; numa só obra, os autores reúnem estudos e pesquisas sobre História da Educação, Política Educacional, Didática e Práticas Pedagógicas, ação docente crítica e reflexiva, com vistas a aprendizagens significativas, profissionalização docente, também considerando a práxis como um dos elementos fundantes de constituição da docência. Em termos históricos, no cenário mundial, a docência como prática profissional ligada ao campo da educação tem uma existência multiplamente secular.

A formação de professores é considerada um pilar fundamental do processo educativo, por isso há necessidade de se rever o papel dos educadores e de sua formação, tanto inicial quanto continuada. O processo de reflexão-ação-reflexão deve permear todas as ações do percurso formativo do professor, sejam em cursos, momentos programados na escola ou mesmo na construção da experiência docente, a partir do seu fazer pedagógico cotidiano.

No Brasil, a discussão sobre formação de professores se inicia, efetivamente, após a Independência, com a necessidade de uma educação também voltada para as classes menos favorecidas; no entanto, até os dias atuais, ainda busca a consolidação de sua identidade e de sua profissionalização (com profissionalidade). Mais recentemente, com o advento da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de regulamentação posterior, associada aos contextos sociais e econômicos mundiais e ao avanço das ciências, houve um incremento significativo de exigências em relação aos docentes, necessidades constantes de reformulações curriculares, provocando também mudanças nas relações entre docentes e discentes. Por outro lado, convivemos num ambiente educacional com escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. Dessa forma, a docência (o ser docente) oscila entre a proletarização e a profissionalização (PERRENOUD, 2001) ou uma profissionalização proletarizada. Necessita-se de uma formação docente de qualidade na contemporaneidade, que não pode ser pensada fora de um contexto histórico e de políticas educacionais consistentes, que envolvam também valorização docente.

Boa Leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
TRILHAS FORMATIVAS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EAD	
Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa	
Simone Braz Ferreira Gontijo	
DOI 10.22533/at.ed.8112009091	
CAPÍTULO 2	13
CONFESSIONALIDADE PROTESTANTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Humberto de Sousa Fontoura	
João Baptista Carrijo	
Priscila Maria Alvares Usevicius	
DOI 10.22533/at.ed.8112009092	
CAPÍTULO 3	20
PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Mirian Saraiva Pureza	
DOI 10.22533/at.ed.8112009093	
CAPÍTULO 4	28
O DESAFIO DOS “ENSINOS” NO CURSO DE PEDAGOGIA	
Keila Andrade Haiashida	
DOI 10.22533/at.ed.8112009094	
CAPÍTULO 5	37
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Raquel Maria da Silva Costa Furtado	
Benedita Maria do Socorro Campos Sousa	
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.8112009095	
CAPÍTULO 6	47
UM NOVO MODELO DE AULA INVERTIDA: DESAFIADORA E PARTICIPATIVA	
Lara Gurgel Fernandes Távora	
Sílvia Fernandes Ribeiro da Silva	
Sônia Leite da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8112009096	
CAPÍTULO 7	57
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Cassia Cristina Bordini Pirolo	
Celia Regina Vitaliano	

Nilton Munhoz Gomes

DOI 10.22533/at.ed.8112009097

CAPÍTULO 8..... 66

O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES POLIVALENTES SOBRE QUESTÕES LIGADAS ÀS GEOCIÊNCIAS

Alessandra Rodrigues

Fabiana Curtopassi Piocker-Hara

DOI 10.22533/at.ed.8112009098

CAPÍTULO 9..... 83

EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.8112009099

CAPÍTULO 10..... 97

RASGOS DE LA VIDA ACADÉMICA. TRES CASOS DE PROFESORAS DE PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

Jesús Carlos González Melchor

DOI 10.22533/at.ed.81120090910

CAPÍTULO 11..... 107

A UTILIZAÇÃO DE ESTRUTURAS NARRATIVAS OC2-RD2 NO ENSINO DE COMPUTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Wilson Vendramel

Henrique Guirelli

Italo Santiago Vega

DOI 10.22533/at.ed.81120090911

CAPÍTULO 12..... 116

O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA ESCOLA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE 2011 E 2016

Wellington Félix Cornélio

DOI 10.22533/at.ed.81120090912

CAPÍTULO 13..... 124

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS 3 – SER PROTAGONISTA*

Mayara Mayre Silva dos Santos

Carla Regina de Souza Figueiredo

DOI 10.22533/at.ed.81120090913

CAPÍTULO 14..... 135

BRINQUEDO TERAPÊUTICO: PROJETO DESENVOLVIDO POR ALUNOS DA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Gabriella Rocha de Moura Vicente

Pamela Bruna Correa
Lorena de Godoi Montes
Aline Grazielle Godoy Duarte
Isabella Victória dos Santos Passarinho
Sthefânia Carla dos Santos Almeida

DOI 10.22533/at.ed.81120090914

CAPÍTULO 15..... 139

CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA VIGOTSKIANA PARA EDUCAÇÃO: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO

Rosimeire Ferreira Diniz

DOI 10.22533/at.ed.81120090915

CAPÍTULO 16..... 143

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES: O PAPEL DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Sthefânia Carla dos Santos Almeida

Lorena de Godoi Montes

Patrícia Kelly Silvestre

Isabella Victória dos Santos Passarinho

Gabriella Rocha de Moura Vicente

Pamela Bruna Correa

DOI 10.22533/at.ed.81120090916

CAPÍTULO 17..... 147

GOOGLE SALA DE AULA: UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Isabella Victória dos Santos Passarinho

Lorena de Godoi Montes.

Aline Grazielle Godoy Duarte.

Patricia Kelly Silvestre.

Sthefânia Carla dos Santos Almeida.

Gabriella Rocha de Moura Vicente.

Pamela Bruna Correa.

DOI 10.22533/at.ed.81120090917

CAPÍTULO 18..... 152

O TRABALHO DOCENTE E SEU MOVIMENTO

Renato Gomes Vieira

José Elias Domingos

Rogério dos Santos Bueno Marques

DOI 10.22533/at.ed.81120090918

CAPÍTULO 19..... 165

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO MODELO NEOLIBERAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Jefferson Fellipe Jahnke

DOI 10.22533/at.ed.81120090919

CAPÍTULO 20.....	178
TEMPOS DE PANDEMIA: (RE)INVENTAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR A CADA DIA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Claudionor Renato da Silva	
Melissa Camilo	
Valquiria Nicola Bandeira	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Monique Delgado de Faria	
Claudionor Renato da Silva	
Marilurdes Cruz Borges	
DOI 10.22533/at.ed.81120090920	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	188
ÍNDICE REMISSIVO.....	189

CAPÍTULO 1

TRILHAS FORMATIVAS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EAD

Data de aceite: 01/09/2020

Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília - IFB
Brasília - DF

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5072-2448>

Simone Braz Ferreira Gontijo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília - IFB
Brasília - DF

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8245-3841>

RESUMO: Este artigo é fruto da pesquisa intitulada “Saberes e Competências Necessários à Prática Docente em Educação a Distância (EaD) no Instituto Federal de Brasília (IFB)” e buscou a construção de uma proposta de formação continuada docente voltada ao exercício profissional na modalidade EaD. Para tanto, foi realizada uma pesquisa por meio da revisão bibliográfica sobre educação a distância e formação de professores e acerca das experiências de formação, nos formatos presencial e virtual, com vistas à composição das atividades da proposta de formação a ser desenhada como produto da pesquisa. Observou-se que as propostas de formação existentes são pautadas em itinerários formativos com caráter linear, etapas obrigatórias e sequenciais pré-definidas, ofertadas por meio de cursos de capacitação de maneira pontual, que costumam acontecer em períodos específicos e que,

geralmente assumem características de evento obrigatório. Além disso, nem sempre os temas dessas formações atendem aos anseios e às necessidades latentes do contexto educacional vigente. E, sequer todos os profissionais que ministram essas formações possuem conhecimento da realidade vivenciada pelos docentes que acabam por não conseguir aplicar os conhecimentos ao contexto real. Apreendeu-se que, em termos de formação continuada, a instituição deve criar um ambiente estimulador e facilitador da aprendizagem dos docentes, cabendo a ela o planejamento, organização e curadoria das experiências formativas para o desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, foi um mapa de oportunidades para o desenvolvimento de competências em quatro domínios, a saber: gestão de processos e de equipes, pedagógica e tecnológico. Cada profissional pode escolher a sua trilha de formação de acordo com suas necessidades e interesses. Destaca-se que as trilhas possibilitam uma variedade de percursos, com experiências de aprendizagem que podem ser vivenciadas em diferentes tempos e espaços e com recursos distintos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Formação Continuada, Educação a Distância.

FORMATIVE TRAILS: A PROPOSAL FOR THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS FOR DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: This article was produced as a result of the research entitled “Knowledge and Competences Necessary to Teaching Practice in

Distance Education in Federal Institute of Brasilia (IFB)¹. It aims to construct a proposition for teacher continuing education directed to teacher practice in distance education. A bibliographic review research was made about distance education, teacher education and their educational experiences, both on site and virtual, aiming to structure the activities of the proposition, which is the result of the research. The existing propositions for education are based on linear formative itinerary, compulsory stages and pre-defined sequences, offered in specific manners by training courses, which take place in specific periods and usually take on characteristics of a mandatory event. Furthermore, rarely do the topics on these training courses match the expectations and needs of the present educational system. In addition, not all professionals teaching in these training courses know well the reality of the teachers being trained, thus leading to a failure in adjusting the knowledge to real contexts. The results of the research showed that in continuing education the institution must create a challenging environment, to facilitate teacher learning. It is done by means of planning, organizing and curating training experiences to the development of professional competences. In this regard, it was a map of opportunity to the development of competences in four areas, namely, processes and teams management, pedagogy and technological. Each professional is able to choose his or her own path of formation, according to his or her needs and interests. It is important to highlight that there are countless possible paths, with learning experiences that can take place in different times and spaces, with different resources.

KEY-WORDS: Teacher education, Continuing education, Distance education

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino reconhecida no Brasil há mais de duas décadas¹ e a formação continuada de professores para atuação EaD é uma necessidade cada vez mais evidente no cenário da educação brasileira. Oliveira et al. (2014) afirmam que um dos grandes desafios das instituições de ensino na implementação de cursos à distância é a dificuldade de encontrar recursos humanos qualificados para a realização de um trabalho de qualidade em EaD.

Além disso, não há dúvidas de que estamos vivenciando um momento no campo da educação no qual a EaD está deixando de ser apenas uma alternativa às situações emergenciais para integrar-se cada vez mais às práticas educacionais regulares, como já mencionava Belloni (2015, p. 3).

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento comum nos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância [...].

A convergência entre o presencial e a distância, na perspectiva do ensino híbrido, é apontada por Moran (2015) como um caminho para as instituições de ensino - especialmente aquelas que trabalham com a formação de adultos - oferecerem propostas pedagógicas curriculares inovadoras e personalizadas em resposta à dinamicidade e às incertezas da

¹ A Educação a Distância foi oficialmente reconhecida como modalidade de ensino no Brasil por meio da Lei nº 9394/98, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

sociedade atual. Porém, o autor aponta que muitos professores encontram dificuldades maiores do que imaginavam ao desenvolver suas atividades profissionais no formato virtual.

Para Lima et al. (2014), mesmo os professores fortemente motivados a conhecer e explorar as possibilidades da EaD geralmente enfrentam muitos desafios no início dessa experiência o que torna necessária uma formação específica para atuação nessa modalidade com autonomia pedagógica.

Destaca-se que a prática de atividades pedagógicas, por professores do ensino presencial, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem institucional (Moodle), tem crescido de maneira acelerada. Exemplo disso é o Instituto Federal de Brasília (IFB), como demonstram os dados coletados no *dashboard* da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) utilizado para o monitoramento das atividades do Moodle, apresentado no Gráfico 1.

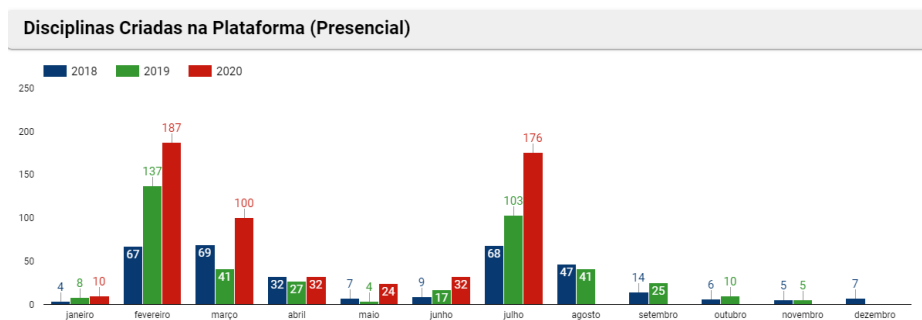


Gráfico 1 - Número de disciplinas dos cursos presenciais cadastradas na Plataforma Moodle nos anos de 2018 a 2020.

Fonte: Coordenação de Tecnologia/IFB²

O Gráfico 1 indica de janeiro de 2018 até fevereiro de 2019 eram 946 disciplinas criadas no Moodle do IFB. Esses dados revelam que o uso de atividades a distância em cursos presenciais já era uma realidade nessa instituição, embora essa modalidade ainda esteja em processo de institucionalização, considerando que a sua regulamentação é de agosto de 2019 (Resolução 32/CS/IFB/2019).

Ampliando um pouco o recorte do Gráfico 1 para os últimos 2 anos o número de disciplinas criadas no ambiente virtual saltou de 335, em 2018 para 1.310, em 2020. Um aumento de quase 200%. É bem verdade que podemos afirmar que o episódio da pandemia Covid-19 colaborou para acelerar o processo de convergência entre as modalidades presencial e a distância que, na concepção de Martins (2020), será uma realidade presente no que se estão chamando de novo normal.

² Disponível em: <[https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13wlpPEJSvs1CImDGLLIJYMCQ4fv3cV_Q/page/RwPT](https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13wlpPEJSvs1CImDGLLIJYMCQ4fv3cV_Q/page/RwPT>)>

No paradigma educacional pós-Covid, não fará mais sentido perdermos tempo categorizando o que é educação a distância ou educação presencial. A educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal. (MARTINS, 2020, p. 254)

Portanto, ao que tudo indica, é possível que mesmo no período pós-pandemia haja um crescimento ainda maior quanto ao uso de práticas pedagógicas em EaD por professores dos cursos presenciais, especialmente na educação superior. Um dos fatores que colaboram para esse aumento é publicação da Portaria MEC 2.117/2019, que permite a oferta de carga horária na modalidade a distância em até 40% da carga horária total dos cursos superiores na modalidade presencial, sem os requisitos exigidos na regulamentação anterior (Portaria MEC 1.248/2018).

Nesse sentido, a formação continuada de professores para atuação em EaD é um fator essencial para que se mantenham a qualidade do ensino ofertado pelas instituições. Na concepção de Mill et al. (2014, p. 128), a formação de educadores para a EaD aparece como fator fundamental no que tange à qualidade de ensino e, portanto, não deveria ser tomada como idêntica à formação do educador para a educação presencial.

Motivada por essa realidade, foi elaborada uma proposta para a formação docente para atuação na modalidade EaD. Inicialmente foi realizada uma pesquisa por meio de uma revisão bibliográfica sobre educação a distância, formação de professores e experiências de formação - em formato presencial e virtual - com vistas à composição das atividades da proposta de formação a ser desenhada como produto da pesquisa que consistiu na elaboração de um Mapa de Competências composto por trilhas formativas que abrangem quatro domínios de competências docentes em EaD.

2 | SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES

Os saberes docentes são abordados por diversos teóricos da educação sempre em uma perspectiva multidimensional e integrada, considerando aspectos teóricos e práticos da sua construção, com vistas a produção de uma identidade profissional. Essa identidade se consolida por meio do processo formativo que consiste na construção de saberes na e para a prática da atividade profissional docente.

A construção de saberes associada à prática docente é uma das dimensões apresentadas pelos principais teóricos que fundamentam o campo de estudos da formação docente, dentre eles, destacamos Freire (2009) que em sua obra *Pedagogia da Autonomia* faz referência a três saberes necessários à prática educativa:

1. não há docência sem discência, o que exige do professor, dentre outros aspectos, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e crítica sobre sua prática;
2. ensinar não é transmitir conhecimento, o que requer do professor a consciência

de um fazer inacabado e a convicção de que a mudança é possível;

3. ensinar é uma especificidade humana exigindo, por isso, a abertura ao diálogo, comprometimento, segurança, generosidade e competência profissional.

Em relação aos saberes docente destacamos as categorias definidas por Pimenta (2000) em seus estudos: os saberes pedagógicos, a experiência e o conhecimento. Para a autora, é pela articulação entre esses saberes que os professores desenvolvem a capacidade de perceber as particularidades da sua atividade profissional e, partir disso, reconfigurar suas formas de saber-fazer.

Neste trabalho, a concepção de “saber” está também fundamentada em Tardif (2004) ao abordar o saber docente na perspectiva experiencial, ou seja, dos saberes relacionados à prática profissional do professor, ao “saber-fazer” e “saber-ser” denominados saberes experienciais ou práticos. Na concepção do autor, o saber docente é plural e inclui desde a formação profissional específica, os conhecimentos curriculares, das disciplinas até a experiência profissional.

Para Tardif (2004), os saberes docentes

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (p. 48-49).

O conceito de “competência” está associado à mobilização criativa e afetiva de um conjunto de elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para solucionar problemas e lidar com situações cotidianas, como proposto por Behar (2013). Ao relacionar os conceitos de competência e saber docente (na concepção de Tardif, 2004) a autora afirma que:

Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é construído socialmente por meio de uma negociação entre diferentes grupos. Dessa forma, o saber dos professores não é um acervo de conteúdos cognitivos, mas um processo de construção de conhecimentos, habilidades e atitudes ao longo da carreira (p. 98).

Nesse sentido, as competências coincidem com o saber-fazer do professor no exercício da sua profissão. Portanto, o uso da palavra competência inclui o saber-fazer do professor na perspectiva plural defendida por Tardif (2004).

Em termos práticos, para fins deste trabalho, a competência está associada a uma concepção integral de aprendizagem que envolve, além dos conhecimentos teóricos, a habilidade de aplicação dos saberes à prática cotidiana do professor para atuar na ação educativa mediada por tecnologias digitais.

Para Porto (2013, *apud* Bitencourt, 2001), o desenvolvimento de competências consiste em um processo formativo contínuo e articulado no qual o próprio indivíduo torna-se responsável pela construção assim como pela consolidação de suas próprias competências. Esse autodesenvolvimento, em sentido estrito, promove o desenvolvimento de competências individuais e, em sentido amplo, pode promover o desenvolvimento de competências organizacionais, ou seja, em competências coletivas, já que contribuem para o alcance dos objetivos e metas da organização. Como afirma Bitencourt (2001),

O desenvolvimento de competências possui um papel significativo na medida em que contribui para a formação das pessoas e para a mudança de atitude em relação às práticas de trabalho, ou mesmo para a percepção da realidade, buscando agregar valor à organização (p.25).

Em sentido amplo, uma alternativa para o desenvolvimento de competências profissionais são as “trilhas de aprendizagem” que consistem em uma proposta de formação flexível, autônoma e individual que equilibra interesses dos profissionais e da organização (BRANDÃO; CARBONE, 2004).

4 | POR QUE TRILHAS DE APRENDIZAGEM?

As ações de capacitação nas organizações, conhecidas na literatura como T&D (Treinamento e Desenvolvimento), buscam desenvolver competências profissionais alinhadas às necessidades da organização. Em organizações adotam o modelo de gestão por competências, essas ações acontecem a partir do mapeamento de competências necessárias ao cumprimento das metas institucionais que normalmente resultam na oferta de cursos aos colaboradores.

Porém, os modelos tradicionais de programas de formação adotam “grades” de treinamento para promover o desenvolvimento profissional e, na concepção de Freitas (2002), esses modelos parecem ineficientes por desconsiderar outras possibilidades de aprendizagem.

De forma semelhante, as instituições de ensino costumam adotar esse modelo de formação para os profissionais da educação, por meio da oferta de cursos de capacitação de maneira pontual, que costumam acontecer em períodos específicos e que, geralmente assumem características de evento obrigatório. Além disso, nem sempre os temas dessas formações atendem aos anseios e às necessidades latentes do contexto educacional vigente. E, sequer os profissionais que ministram essas formações possuem conhecimento da realidade vivenciada pelos docentes que acabam por não conseguir aplicar os conhecimentos ao contexto real.

Outro aspecto relevante é que, por vezes, o profissional se vê obrigado a cursar uma formação que versa sobre uma temática para qual ele já está apto, tornando o curso desmotivante. Questiona-se, assim, o porquê se dar ao profissional a oportunidade de

realizar uma atividade que vá suprir uma lacuna formativa real? Ou então, porque não o dispensar da obrigatoriedade de participar de uma formação que ele já possui mediante a comprovação de seu conhecimento?

No intuito de criar uma alternativa que atenda melhor às necessidades de formação docente com caráter mais flexível, surge a proposta das trilhas de aprendizagem como estratégia que possibilita ao profissional escolher o seu percurso formativo com autonomia e flexibilidade.

Trilhas de Aprendizagem, consistem em uma estratégia alternativa para promover o desenvolvimento profissional, tomando-se como referência não só as expectativas da organização em termos de competências, mas também as conveniências, necessidades, preferências e aspirações das pessoas. (BRANDÃO; CARBONE, 2004, p. 88)

Diferentemente de um itinerário formativo que tem caráter linear, desenvolvido em forma de um trilho que é fixo, com etapas obrigatórias e sequenciais pré-definidas, as trilhas possibilitam uma variedade de percursos, com experiências de aprendizagem que podem ser vivenciadas em diferentes tempos e espaços e com recursos distintos, tais como filme, livro, artigo, tutorial, visita técnica, curso, experiência com pesquisa, etc.

Carbone (2013, p. 50) apresenta 5 (cinco) premissas para a adoção do modelo de trilhas de aprendizagem, conforme apresentado na Figura 1.

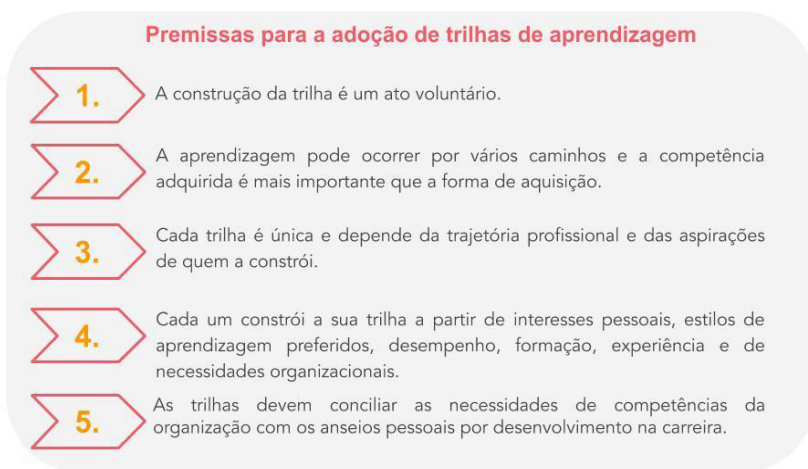


Figura 1 - Premissas para adoção de trilhas de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Carbone (2013).

As premissas apresentadas por Carbone (2013) podem ser um instrumento norteador para a implementação de trilhas de aprendizagem para a formação de professores alinhado

às metas institucionais estratégicas.

Nóvoa (1992) defende a ideia da diversificação dos modelos de formação continuada, estabelecendo novas relações entre os professores e o saber pedagógico. Para o autor, o processo formativo possui implicações pessoais, de caráter autônomo e criativo no que diz respeito aos percursos e projetos próprios que caminham rumo à construção de uma identidade pessoal e profissional.

Na trilha, o profissional escolhe o seu percurso formativo a partir das suas necessidades e interesses. Como afirma Carbone (2013), o percurso formativo passa ser algo particular e específico, atendendo às aspirações e aos desafios de cada um.

Embora a concepção primordial das trilhas de aprendizagem seja o desenvolvimento profissional com foco na autonomia, Freitas (2002) ressalta que a instituição é responsável por direcionar as possibilidades de formação por meio da criação de um “mapa” de oportunidades alinhado aos objetivos institucionais. Nesse sentido, defende-se que a experiência do percurso formativo pessoal do professor deve compor a sua trilha formativa no sentido de que se transite pelas práticas de projetos e produtos, experimentações didáticas, publicações, dentre outros.

Para Brandão (2009, p.68), a instituição deve direcionar e criar um ambiente estimulador e facilitador da aprendizagem. Sobre esse aspecto ressalta-se a importância da curadoria de conteúdos como uma alternativa bastante oportuna para o favorecimento de um espaço de aprendizagem. A curadoria de conteúdos consiste no processo de pesquisa, análise, seleção e compartilhamento de conteúdos de terceiros, alinhado aos propósitos educacionais que se pretende em uma determinada ação educativa (FILATRO, 2018).

Chagas (2019) afirma que

A prática da curadoria de conteúdo digital emergiu do uso que os próprios docentes/pesquisadores já fazem da curadoria de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem a partir de temáticas que o interessam, ou as quais necessita aprofundar-se.(p.738)

Cabe, portanto, à instituição de ensino ser a curadora das experiências formativas para o desenvolvimento de competências profissionais docentes em EaD. A ideia de que as competências podem ser construídas de diferentes maneiras e com experiências diversificadas requer planejamento por parte da instituição e autonomia por parte de quem irá seguir a trilha formativa.

5 | AS TRILHAS FORMATIVAS E O MAPA DE OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM EAD

A partir do estudo realizado, foi elaborada uma proposta de formação continuada de professores para atuação em EaD que consiste na construção, pelo professor, da sua

própria trilha formativa a partir da disponibilização pela instituição de ensino de um mapa de oportunidades para o desenvolvimento de competências em EaD (ver figura 2).

Este mapa contém temas correspondentes a quatro domínios: pedagógico, tecnológico, gestão de processos e de gestão de equipes. O **domínio pedagógico** está relacionado aos saberes da mediação didático-pedagógica, com foco na abordagem metodológica dos conteúdos com o uso de tecnologias digitais de informação e de comunicação. O **domínio tecnológico** é relativo aos saberes relacionados ao uso dos recursos tecnológicos aplicados às práticas em EaD. O **domínio da gestão de processos** são os saberes relacionados à coordenação e articulação das atividades de processos de elaboração do currículo e fluxos institucionais. E, o **domínio da gestão de equipes** trata-se dos saberes da liderança no trabalho em equipe, planejamento coletivo e formação continuada de professores.

Os temas dos respectivos domínios são os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências e possuem duas naturezas, a saber: essenciais e complementares.

Os **temas essenciais** devem ser desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem ofertadas pela própria instituição de ensino, são de caráter obrigatório e devem sempre iniciar o percurso de uma trilha.

Os **temas complementares** podem ser experiências de aprendizagem na própria instituição ou em ambiente externo e são de livre escolha do professor e de caráter não são obrigatórios. Esses temas podem ser desenvolvidos em diferentes formatos de atividades ou experiências de aprendizagem, tais como videoaulas, infográficos, artigos científicos, oficinas, webinar, cursos, filmes etc.

A instituição de ensino, no exercício de sua função curadora, é responsável pela proposição das atividades ou experiências de aprendizagem a serem realizadas, bem como por atribuir uma carga horária para um dos temas. Também é necessário que o estabelecimento de ensino estabeleça uma carga horária mínima para fins de certificação das trilhas.

A Figura 2 apresenta o mapa de oportunidades para o desenvolvimento de competências em EaD. Os temas essenciais estão representados pelos círculos preenchidos os temas complementares pelos círculos vazios.

Mapa de oportunidades para o desenvolvimento de competências em EaD

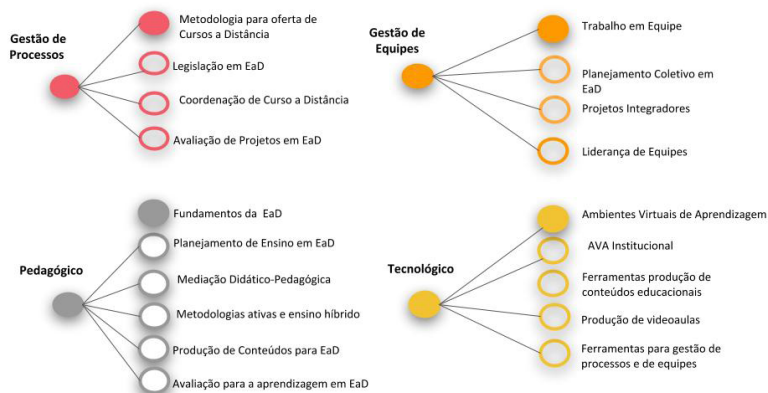


Figura 2 - Mapa de Oportunidades para o Desenvolvimento de Competências em EaD

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com base no mapa de oportunidades, o professor deverá escolher sua trilha formativa podendo incluir temas de qualquer um dos domínios, de acordo com suas necessidades e interesses. A Figura 3 apresenta dois exemplos fictícios de trilhas formativas considerando que, supostamente, o estabelecimento de ensino tenha estipulado uma carga horária mínima de 160h para a certificação de uma trilha formativa. As cargas horárias dos temas também são fictícias, pois essa estimativa dependerá das atividades a serem desenvolvidas em cada um dos temas.

Exemplo de trilhas:

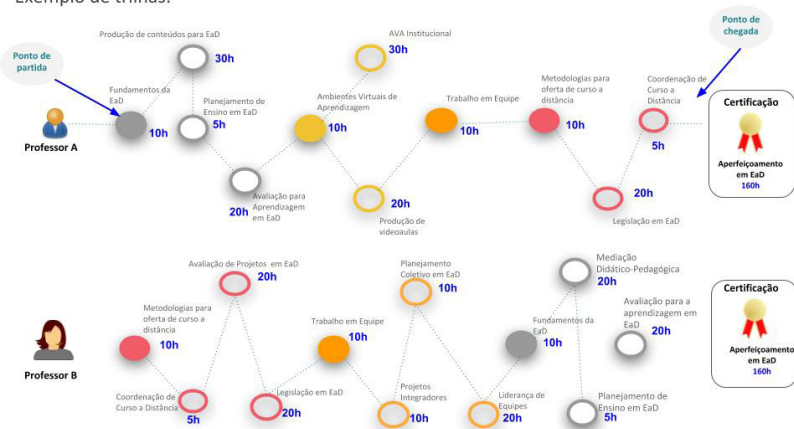


Figura 3 - Exemplos fictícios de construção de trilhas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à docência virtual, Mill (2018), propõe uma articulação entre o conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo. Para o autor, nesse tripé se assenta um dos principais desafios para os professores que atuam na EaD.

Nesse sentido, a proposta de trilhas formativas aqui apresentada funciona como uma matriz de escolhas, na qual o professor deve refletir sobre seus objetivos, para, então, possa fazer as opções de recursos a serem empregados na ação de ensino.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. 319f. **Tese (Doutorado em Administração)** - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BLOCK, O.; RAUSH, R. Saberes Docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. UNOPAR, Cient., **Ciênc. Human. Educ.** Londrina, v. 15, n.3 p.249-254, out. 2014. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/493/0>> Acesso em 12.fev.2020.

BRANDÃO, H. P., CARBONE, P. P. A web como instrumento para construção de trilhas de aprendizagem. In: BAYMA, F. **Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**, São Paulo, Pearson, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, DE 6 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância** - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>> Acesso em: 12. Nov.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA Nº 1.428, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. **Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251> Acesso em: 12. Nov.2019.

CARBONE, P. P. Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. **Revista Inc. Soc.**, Brasília DF, v. 7n.1, p.44-55, jul./dez.20113.

CHAGAS, M.A.; LINHARES, R.N.; MOTA, M.F. A curadoria de conteúdos digitais enquanto proposta metodológica e multireferencial. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**. Porto, Portugal, v. 33. ISSN 1646-9895. p.32-47, set.2019. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1646-98952019000300004&script=sci_arttext&tling=es> Acesso em: 29 jul.2020.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para a EaD**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, I.A.; BRANDÃO, H. Trilhas de Aprendizagem como estratégia de desenvolvimento de competências. **Online**. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-0316.pdf>>. Acesso em: 12. nov.2019.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In. **Anais do 26º ENANPAD**. Salvador: ANPAD 2002. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-cor-1336.pdf>>. Acesso em: 12. nov. 2019.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o impacto da educação a distância: um ensaio. **Em Rede**, Revista de Educação a Distância. v.7n.1. ISSN 2359-6082. 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>. Acesso em 02 jun. 2020.

MILL, D.; SILVA, C.P.R. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. **Em Rede**, Revista de Educação a Distância. v.n.3. ISSN 2359-6082.2018. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/377>>. Acesso em 05 mai. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 14. jan. 2020.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 61-76.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 70, 71, 149

B

Brinquedo Terapêutico 134, 135, 136, 137

C

Confessionalidade Protestante 13, 14, 16

Covid 19 179, 183

Curso de Pedagogia 28

D

Desenvolvimento 1, 5, 6, 8, 9, 11, 15, 17, 21, 31, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 62, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 85, 88, 93, 110, 112, 113, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 154, 155, 156, 165, 166, 171, 182, 184

Desenvolvimento de Habilidades 44, 142, 143, 145

E

Ead 1, 183

Educação Escolar 169, 175, 177, 180, 181, 183, 187

Educação Física 32, 57, 58, 59, 63, 64

Educação Inclusiva 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65

Ensino de História 83, 84, 85, 87, 89, 93, 94, 95

Ensino de Língua 38, 43, 123, 124

Ensino Médio 89, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 132, 153, 173

Especializado 62

F

Formação Continuada 1, 2, 4, 7, 8, 9, 20, 21, 22, 27, 40, 45, 59, 61, 63, 66, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 81, 89, 94, 170, 182, 187

Formação Inicial 30, 37, 39, 40, 42, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 79, 84, 92, 165, 166, 168, 170, 185

G

Geociências 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 81

Google Sala de Aula 146

I

Instituições de Ensino Superior 13, 15

L

Língua Portuguesa 14, 22, 24, 25, 26, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 123, 125, 127, 129, 130, 132, 133

M

Modelo Neoliberal 164, 166, 173

P

Pandemia 3, 4, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185

Pnaic 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27

Políticas Educativas 164, 166

Polivalentes 66, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 79

Práticas Pedagógicas 4, 20, 21, 22, 27, 66, 77, 79, 147, 170

Professor 4, 5, 8, 9, 10, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 61, 62, 63, 68, 70, 71, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 107, 108, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 138, 140, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 164, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 175, 179

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 57, 59, 61, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 118, 119, 120, 121, 122, 147, 149, 153, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 187

Programa Residência Pedagógica 37, 38, 39, 42

Projeto de Extensão 142, 143

Q

Qualificação Profissional 83, 173

T

Teoria Vigotskiana 138

Trabalho Docente 22, 39, 40, 118, 119, 120, 121, 122, 151, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 179

Trilhas Formativas 1, 4, 8, 10

V

Varição Linguística 123, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 133

Z

Zona de Desenvolvimento 138

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 