

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais

Diagramação: Camila Alves de Cremonesi
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0087-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.875221205>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva


SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AMULHER DOCENTE E SUA CARREIRA PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR DESIGUALDADES?

Railene Oliveira Borges


Geilson Batista Matias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212051>

CAPÍTULO 2..... 16

LA MINKA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN ESCUELAS INDÍGENAS: CASO DE LOS SALASAKAS

Carlos Paucar Pomboza


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212052>

CAPÍTULO 3..... 25

O DOCENTE PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM: DESAFIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO EM SAÚDE

Allana Resende Pimentel Calaça

Cristina Massot Madeira Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212053>

CAPÍTULO 4..... 41

DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA: UM PERCURSO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ


Vastí Ferrari Marques

Cícera Aparecida Escoura Bueno

Cleane Aparecida dos Santos

Eliane Reame da Silva

Marjorie Samira Ferreira Bolognani

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212054>

CAPÍTULO 5..... 49


O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO BÁSICO NO SISTEMA EDUCATIVO ADVENTISTA: UMA ANÁLISE PARA A SUA CONCEPTUALIZAÇÃO

Edelmid Mendoza López

Diana Carolina Duarte Acevedo

Luis Fernando Garcés Giraldo

David Alberto García Arango


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212055>

CAPÍTULO 6..... 66

JOGOS DE ENCAIXE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DE GEOMETRIA: CMEI LIANE QUINTA – PRESIDENTE KENNEDY/ES

Marinete Cordeiro Francisco

Jocitiel Dias da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212056>

CAPÍTULO 7..... 79

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2010 A 2020, SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E DA EDUCAÇÃO CTS

Mírian Ferminiano Rodrigues

Maria Delourdes Maciel


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212057>

CAPÍTULO 8..... 93

DA COMPLEXIDADE À TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

José Bitu Moreno

Ieda Francischetti


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212058>

CAPÍTULO 9..... 98

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DA CRIANÇA

Gisele Brandelero Camargo

Ana Cláudia Carvalho Serzoski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212059>

CAPÍTULO 10..... 114

BRINCANDO E APRENDENDO NO MUNDO DAS SENSAÇÕES

Kalina Lígia de Souza Porto

Maria da Conceição Barroso da Silva Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120510>

CAPÍTULO 11..... 124

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Jefferson Olivatto da Silva

Osmir Marques Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120511>

CAPÍTULO 12..... 136

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PLANEJAMENTO E RESULTADOS EDUCACIONAIS: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DA CREDE 1, MARACANAÚ/CE

Dionys Moraes dos Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120512>

CAPÍTULO 13..... 145

RELATO DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO

ENSINO REMOTO


Franciele Araujo Lira
Manassés Morais Xavier

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120513>

CAPÍTULO 14..... 152

AS DIMENSÕES QUE ENVOLVEM A GESTÃO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO


Henderson Carvalho Torres
Robson Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120514>

CAPÍTULO 15..... 166

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI


Wilvon de Oliveira Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120515>

CAPÍTULO 16..... 185

ECOFORMAÇÃO E BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES


Janaina Amorim Noguez
Narjara Mendes Garcia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120516>

CAPÍTULO 17..... 197

DESAFIOS NA CONSECUÇÃO DO PROJETO MUSEU DE CIÊNCIAS MORFOLÓGICAS


Anderson Ferreira Rodrigues
Rejane Peter
Raphaela Farias Ferreira
Lucas Schneider Lopes
Rosangela Ferreira Rodrigues
Anelise Levay Murari
Carlos Alberto Tavares
Ana Luisa Schifino Valente
Joseane Jimenez Rojas
Mariana Soares Valença


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120517>

CAPÍTULO 18..... 205

SABERES CULTURAIS ADVINDOS DAS FAMÍLIAS E A ARTICULAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak
Caroline Elizabel Blaszkó

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120518>

CAPÍTULO 19.....	210
CONHECENDO MEU CORPO: CONSCIENTIZAÇÃO DAS MODIFICAÇÕES QUE OCORREM DURANTE A PUBERDADE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Bruna Camelo Ferreira	
Jean Carlos Matos de Sousa	
Ihorranny da Silva Conrado	
Maria Audete Simão de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120519	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	223
ÍNDICE REMISSIVO.....	224

ECOFORMAÇÃO E BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 15/03/2022

Janaina Amorim Noguez

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Rio Grande-RS
<http://lattes.cnpq.br/8558516426026183>

Narjara Mendes Garcia

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Rio Grande-RS
<http://lattes.cnpq.br/2851472115631132>

RESUMO: O presente artigo traz à tona o debate da formação continuada de professores a partir de seus fundamentos históricos. Propõe que tal discussão avance em diálogo profícuo rumo a uma perspectiva teórico-metodológica focada nas contribuições da Ecoformação (SILVA, 2008 e RAMOS, 2019) e nos elementos biopsicológicos propostos pela Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996; 2011). Nesse sentido, aposta em uma metodologia bibliográfica e sugere, enquanto desfecho teórico, a adoção de uma nova cultura da formação continuada de professores, tendo como guiança no olhar ecológico, nos afetos e nas relações recíprocas, a base da *transformação docente*.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores; Ecoformação; Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano; olhar ecológico e afetos.

ECOFORMATION AND BIOECOLOGY OF HUMAN DEVELOPMENT: CONTRIBUTIONS TO THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

ABSTRACT: This article brings to light the debate on the continuing education of teachers from its historical foundations. It proposes that such discussion advance in a fruitful dialogue towards a theoretical-methodological perspective focused on the contributions of Ecoformation (SILVA, 2008 and RAMOS, 2019) and on the biopsychological elements proposed by the Bioecological of Human Development (BRONFENBRENNER, 1996; 2011). In this sense, it bets on a bibliographic methodology and suggests, as a theoretical outcome, the adoption of a new culture of continuing teacher education, guided by an ecological perspective, affections and reciprocal relationships, the basis of teacher transformation.

KEYWORDS: Continuing education of teachers; Ecoformation; Bioecology of Human Development; ecological look and affections.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a apresentar uma discussão teórica da formação continuada de professores. Para tal, inicialmente, apresenta um histórico do fenômeno em estudo e na sequência propõe possíveis contribuições para esse campo do conhecimento calçando-se na defesa dos princípios da Ecoformação, bem como as possíveis correlações com a

Abordagem Ecológica e Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

A Ecoformação discute, especialmente, os elementos que envolvem a relação do humano consigo mesmo, com os outros e com os ambientes, conceituando-os como auto, hetero e ecoformação, respectivamente.

Tais elementos discursivos nos aproxima das contribuições da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (1996) de Urie Bronfenbrenner entendendo-a como potência naquilo que este autor afirma ser os ambientes de desenvolvimento humano, a saber, o micro, o meso, o exo e macrossistema¹.

Ao longo de sua trajetória profissional, Bronfenbrenner se sentiu desafiado a revisitar sua perspectiva teórica e agregou à discussão dos ambientes de desenvolvimento, novos elementos, a saber, os aspectos ligados ao desenvolvimento individual, as questões relacionais e o tempo, o que foi chamado de modelo PPCT (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo) e que se configurou como Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (2011).

Tais contribuições teóricas (a Ecoformação e o modelo PPCT) nos auxiliarão a pensar a formação continuada de professores a partir de uma **nova cultura** e com olhar abrangente, um **olhar ecológico**, o qual vê a formação continuada de professores como algo além de seu legado histórico e pragmático que atuava na resolução de problemas do cotidiano escolar, propondo um espaço-tempo reflexivo e de diálogo, o qual considera os múltiplos elementos que condicionam e tangenciam a formação continuada, sejam eles, os aspectos ligados à existência, à relação com os ambientes de desenvolvimento humano, os outros seres e consigo mesmo.

Ao final da discussão e no sentido de articular o debate proposto, apostamos na potencialidade do **afeto** enquanto elemento constituinte da formação continuada de professores, entendendo que os aspectos relacionados à identidade profissional se encontram arraigados aos processos de desenvolvimento humano.

2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NARRATIVA A PARTIR DO TEMPO E DO CONTEXTO

Nosso entendimento sobre a formação continuada de professores vai de encontro à ideia da resolução de problemas específicos de sala de aula, como se a formação continuada precisasse dar conta, única e exclusivamente dos problemas cotidianos da sala de aula. A nosso ver, a formação continuada precisa estar conectada com a ação docente e, igualmente, contribuir para a (trans)formação do professor. Uma formação continuada que tem como ponto de partida a reflexão sobre o contexto escolar, em que o espaço-tempo da formação seja pautado pelas relações entre a sala de aula e os demais ambientais

¹ Tais conceitos serão explicitados ao longo do texto.

articulados a ela. (BRANCO, 2020).

Em termos históricos, Branco (2020), nos auxilia a conjecturar a influência da Revolução Francesa (com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade) adentrando o contexto brasileiro, e conseqüentemente influenciando questões relativas à educação.

As premissas de liberdade, igualdade e fraternidade dilatam o entendimento da importância da educação das massas e, essa condição, acaba por influenciar os primeiros cursos de formação docente nas escolas normais. A influência filosófica dos ideais da Revolução Francesa consolida o direito à educação a todo o povo brasileiro, mesmo que, há época, ainda não se tivesse alcançado a totalidade (século XVIII).

Mesmo que nesse período histórico tenhamos avançado democraticamente considerando o acesso universal à educação, o Brasil ainda precisaria cumprir um longo percurso, tendo que, antes, dar conta da sua independência, abolir a escravidão e proclamar a república federativa.

Nesse sentido, foi somente a partir da Revolução de 1930 e com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932 (que defendia a Educação como uma política de Estado oferecida a todos os cidadãos de forma gratuita e laica e sem distinção de gênero) que a questão Educacional no Brasil começa a ser tratada com a devida importância (AZEVEDO, 2010). A discussão levantada pelo Manifesto vai reverberar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Adentrando os anos de 1970, temos uma grande influência do tecnicismo pedagógico e, com isso, o desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino, recursos audiovisuais e instrução programada, bem como uma avaliação da aprendizagem verificada em termos comportamentais.

No final dos anos 80 e com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - CRFB/88, temos a obrigatoriedade do ingresso no magistério via concurso público, o que dá à profissão docente legitimidade profissional, indo de encontro ao entendimento de que para ser professor seria necessário dom ou qualquer inspiração prévia antecedida de qualificação profissional formal.

Além da preocupação com a formação inicial, a legislação educacional também propõe sobre o trabalho educativo em processos de formação continuada, a saber:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de atualização do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões dos professores sobre seu trabalho (BRASIL, 2002, p. 71)

Nota-se a evolução do entendimento do desenvolvimento profissional e formação

permanente do professorado, especialmente, no contexto do seu próprio fazer. Se antes tínhamos a ideia de competência docente enquanto algo dado como dom/missão/maternagem, as discussões da atualidade nos conduzem ao entendimento da docência enquanto profissão, e por isso precisa ser repensada como qualquer outra profissão que necessita de reflexão e atualização constante.

Galindo e Inforsato (2016) corroboram com a afirmativa, dissertando que a formação continuada de professores no Brasil foi inicialmente pensada em termos de aperfeiçoamento profissional, muito influenciada nos de 1970 pelo tecnicismo pedagógico.

É possível perceber que o ponto de partida dessa discussão inicia em torno da aproximação da ideia de *aperfeiçoamento, atualização de conhecimentos, melhoria da prática pedagógica*. Tais significados, igualmente, caracterizam esse campo semântico, e consideramos um direito legítimo do professor buscar pela melhoria e a qualidade de seu trabalho e carreira docente.

Sobretudo defendemos a formação continuada para além desses conceitos, tendo na instituição escolar sua motivação de existir e considerando os processos da formação docente, sejam eles constituídos na relação do sujeito consigo mesmo, com seus pares ou com os ambientes pelos quais transita, transforma e é transformado.

A partir da década de 1990 as discussões em torno da formação continuada de professores são influenciadas pelo conceito de *professor reflexivo* (GALINDO e INFORSATO, 2016). No amplo cenário brasileiro, esse debate foi estimulado, especialmente, pelas discussões de caráter mais democrático pós-abertura política. A ideia é que se repense a prática docente e os saberes complexos advindos da prática pedagógica, o que coloca a figura do professor não só sob a ótica da profissionalização, mas igualmente enquanto pessoa e como parte da organização escolar.

A ideia da reflexividade da ação docente ressoa com ideias educacionais mais progressistas e vai de encontro às ideias neoliberais (ROSSI e HUNGER, 2013). Rossi e Hunger (2013) afirmam que durante a década de 1990 a discussão sobre formação continuada de professores teve influência de duas dinâmicas sociais: as pressões do mundo do trabalho e os precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Destacam a influência das ideias neoliberais no contexto da formação continuada, responsabilizando-a por resolver o problema do fracasso escolar gerado pela, então, incompetência docente. Segundo o neoliberalismo, o capitalismo precisa ter liberdade absoluta e, o Estado, intervenção mínima no que tange às políticas sociais. (ROSSI e HUNGER, 2013).

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. A partir desse entendimento, a formação continuada de professores é utilizada para forjar o incentivo ao profissional, e não se coloca em discussão a amplitude de políticas públicas sociais (saúde, previdência, assistência, justiça social, etc.) integradas e engajadas com as questões educacionais.

O foco para o neoliberalismo são os interesses do Capital acima das necessidades do povo, não entendem a educação como direito social, mas como uma oferta de mercado. "Para a visão neoliberal, o oferecimento de educação pública estatal a todos os cidadãos compromete as possibilidades de escolha, não estimula a competição entre os serviços oferecidos" (ROSSI e HUNGER, 2013, p. 78).

Com o intuito de se manter vigilante a essa perspectiva, Rossi e Hunger (2013) nos alertam sobre o que chamam de *mercado da formação*, que, "[...] por vezes, é mais que um projeto formativo, é um projeto econômico, configurando-se como um grande negócio e, como tal, deve ser regido pela lógica do mercado" (ROSSI e HUNGER, 2013, p.86). Ou seja, o Capital atentou para os interesses de formação continuada dos professores e assim, impôs suas regras, seu formato, seus paradigmas.

Acreditamos ser legítimo que a pessoa do professor busque aprofundamento teórico, grupo de estudos e partilha dos seus saberes e fazeres, porém, precisamos atentar para os interesses escusos por detrás daquilo que "inocentemente" consumimos sem refletir. Não queremos nos opor aos interesses genuínos dos professores em buscar melhorar o seu trabalho por meio de cursos de capacitação nomeados como formação continuada, por exemplo; queremos destacar o interesse de um mercado que se estabelece à custa de uma aparente necessidade de formação.

Ao Estado Neoliberal cabe o interesse de mínimo investimento financeiro na formação inicial dos professores; uma formação mais generalista, já que a percebe unicamente como custo, gasto, despesa pública. Neste sentido, aposta na formação continuada para fechar uma lacuna que ele mesmo criou, já que há exigências mínimas no que se refere a atingir metas de escolaridade, bem como, uma qualidade mínima nos resultados educacionais aferidos em termos locais e mundiais.

Outra questão que se coloca pertinente a essa discussão trata-se do interesse pela formação em educação básica priorizado pelo Banco Mundial - BM, especialmente no que se refere à formação de mão-de-obra especializada. Importante pensar a educação básica, porém como poderemos melhorar a educação básica se não pensarmos, igualmente, na formação dos professores (seja ela inicial ou continuada)?! Nesta equação não há binômio, mas sim, a intersecção de fatores que se complementam, ou seja, de políticas sociais que devem estar integradas em um projeto de sociedade.

Para a formação docente, a ênfase do BM está na formação em serviço e de preferência a distância (EaD), visando a diminuição de custos, uma vez que o modelo de universidade (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) é considerado oneroso pelo organismo (...). Em decorrência dos investimentos e recomendações do BM aos países em desenvolvimento, o Estado brasileiro tem se mobilizado para o desenvolvimento da formação continuada de professores (ROSSI e HUNGER, 2013, p.81)

Não se trata de desqualificar a busca dos profissionais por cursos de formação/capacitação/aperfeiçoamento, mas de pensarmos a partir de um olhar crítico, os interesses

subjacentes a esta oferta de mercado. Precisamos pensar a formação continuada de professores de maneira contextualizada, que pense o seu *lócus* e a sua prática profissional a partir de experiências vivenciadas e não do ponto de vista de situações genéricas e descontextualizadas.

Sobre as características de tais cursos de formação, as autoras exemplificam:

[...] Os programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo. O Estado não tem condições de oferecer tal formação a esse contingente, sendo preciso a intermediação e a parceria para o seu planejamento e execução, que, nesse caso, se faz com grandes empresas de caráter privado. Dessa forma, a educação continuada tornou-se um grande negócio. (ROSSI e HUNGER, 2013, p.83)

Isso significa dizer que a formação continuada de professores não deve estar refém das iniciativas do mercado e da lógica do Capital, não pode se transformar somente em lucro para o setor privado. A formação continuada defendida aqui sugere uma concepção mais abrangente de (trans)formação do humano, uma concepção formativa, que questiona a certificação e atualização profissional sem reflexão sobre o contexto e os processos estabelecidos nos ambientes de desenvolvimento, no lugar (OLIVEIRA, 2014), esse último entendido em sua perspectiva fenomenológica, tendo no conceito de pertencimento um ponto de intersecção aqui proposto.

Além do mercado da formação, Galindo e Inforsato (2016) alertam para os cuidados com relação aos *pacotes prontos* de formação continuada, os quais alicerçam suas bases na ideia de treinamento, com um conteúdo formativo pré-estabelecido.

Então, é a partir de tais problemas acima apresentadas, as quais tecem, igualmente, o aspecto histórico envolvido na formação continuada, que iremos apresentar a seguir os fundamentos do que estamos propondo com uma formação continuada reflexiva e que considera os diversos condicionantes, interferências e conexões que atravessam, tangenciam e fundamentam a formação.

3 | ECOFORMAÇÃO E ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMAÇÃO ENQUANTO (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta parte do texto, queremos refletir acerca da formação continuada docente enquanto processo de (trans)formação, o que nos induz ao encontro com leituras e aprofundamentos acerca da Ecoformação (2008; 2019) e da Abordagem Ecológica e Bioecológica do Desenvolvimento Humano (1996; 2011).

Primeiramente, será apresentada as questões envolvidas com a Ecoformação, o que nos induz a apresentar os principais precursores dessa proposta, a saber, autores franco-canadenses, como Gaston Pineau - coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Ecoformação (GREF) da Universidade François Rabelais de Tours, na França □ e Lucie Sauvé que é coordenadora/pesquisadora do Grupo de pesquisa em Ecoformação e Educação para o

Ambiente da Universidade de Montréal/Québec. Pineau e Sauvé estabelecem parceria entre os grupos que coordenam.

A Ecoformação nos parece um novo terreno a ser estudado/aprofundado no campo das discussões acerca da formação continuada de professores. Não se trata, necessariamente, de algo novo, porém ainda pouco explorado e que pode apoiar-se, igualmente, nos fundamentos da concepção filosófica de Educação Ambiental (2008).

Morin (2003) também contribui para os fundamentos da Ecoformação quando discute os aspectos que colocam a tríade humano-natureza-mundo, ou indivíduo-sociedade-espécie.

Parafraseando Silva (2008), a Ecoformação leva em consideração as relações entre humanos, humanos e não humanos, os elementos da natureza (água, ar, terra e fogo), a matéria, as coisas, a paisagem. Todos esses elementos constituem uma nova noção de natureza, a qual engloba os diversos elementos relacionais. É nesse contexto que o entendimento acerca da ecoformação vai se construindo.

A autora defende que a Ecoformação vem se construindo a partir de diferentes diálogos, e assim, parece ser ela mesma um diálogo do humano com seu ambiente social e natural, como um (re)encontro entre o natural e cultural (SILVA, 2008).

Em termos práticos, levando em consideração as particularidades da formação continuada de professores, a Ecoformação pode ser entendida como uma **nova cultura**, pautada no exercício contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica e que deve estar pautada na relação com os educandos, os **laços afetivos** construídos com os mesmos, as histórias de vida de cada ser. "(...) a ecoformação de professores se pretende constituir laços com os saberes mais próximos do cotidiano de conformidade interativa e ininterrupta". (RAMOS, 2019, p.105)

Tal exercício de contínua reflexão, é caro à Ecoformação, já que considera os sistemas vivos a partir do paradigma complexo, implicando novos processos formativos e ecoformadores a partir do entendimento de que a educação se faz na relação interdependente e relacional do humano com o ambiente e a cultura. (RAMOS, 2019)

Para além dos aspectos relacionais e ambientais, como afirmados acima, a Ecoformação considera os aspectos ligados a autoformação docente. Isso significa dizer que o exercício permanente da reflexão promove *transformação*², algo que está para além de objetivos pré-definidos a priori e daquele que pretende "formar".

Ao propor a *transformação*, a Ecoformação sugere, provoca, propõe a surpresa, a imprevisibilidade, a incerteza (MORIN, 2003) à formação continuada de professores, ou seja, um lugar genuinamente humano. Nesse sentido, cabe ao professor o foco em seu processo autorreflexivo, no qual seja capaz do questionamento acerca da sua própria prática e de suas concepções.

2 Se a palavra formação está atrelada, semanticamente, à ideia de forma, formato, formatação, pensar o prefixo "trans", em transformação, vai ao encontro daquilo que está além, que transborda o que está posto no *status quo*.

Estranhar-se, questionar-se, faz parte da primeira etapa no processo autoformativo, em que “o professor também se torna responsável por sua formação e não fica, necessariamente, aguardando uma formação que seja pensada e executada por outrem”. (RAMOS, 2019, p.114). Tais fundamentos vão construindo a identidade do professor, um sujeito autorreflexivo e que se coloca em contradição no sentido da reflexão de seus saberes pedagógicos, da experiência, conhecimento científico até então construído.

A prática pedagógica que acontece no cotidiano do professor está sempre em constante construção. Essa prática, é vista pela concepção ecoformativa (PINEAU, 2003), como a moção de um sentimento, um olhar apurado e profundo sobre as pessoas, os objetos e o mundo. Com isso, a prática educacional não é aprendida pelos professores, como um protocolo, na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos padronizados pela instituição escolar. (RAMOS, 2019, p. 117)

A formação continuada e permanente corrobora com o viés ecoformativo, no sentido da promoção de uma aprendizagem social, com diálogo aberto entre todos os seres que se inter-relacionam. Reflexividade, formação de pensamento crítico e complexo, são pilares para essa perspectiva.

Enfim, a Ecoformação propõe, por uma via dialógica, a inter-relação entre os saberes teóricos e práticos ao reconhecer o pessoal, o coletivo e o ambiental na constituição da identidade profissional docente. Detém sua atenção não somente no educando tampouco apenas no professor, pois percebe-se como o terceiro elemento criador e criativo dessa tríade, já que o processo ecoformativo se dá no encontro experiencial entre ambos atores da prática pedagógica (professor-educando), os quais estão sugestionados pelo ambiente, as questões macro, como a política pública e todos os elementos que envolvem a cultura e a natureza, o todo.

Nesse fluxo, cabe para o momento, dialogar acerca das contribuições que Urie Bronfenbrenner trouxe ao campo científico e acadêmico por meio de sua experiência. Esse autor não só contribui intelectualmente com suas pesquisas, bem como as inter-relaciona com as próprias vivências pessoais, o que, a nosso ver, acabar por rebuscar e ratificar questões teóricas a partir do vivido, da própria experiência humana.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) é considerado um ecologista humano (YUNES e JULIANO, 2010). Quando se propôs a escrever sobre a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, focou sua discussão na questão dos ambientes ecológicos promotores de desenvolvimento humano, a saber: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

O autor opunha-se à visão behaviorista³ (muito comum em sua época), pois não

3 O behaviorismo é um ramo objetivo da Psicologia que se utiliza dos métodos da Ciência Natural nos seus estudos. Tem a intenção de prever e controlar o comportamento, especialmente o comportamento humano. Pretende conseguir um esquema unitário de respostas compostas por unidades analíticas, antecedidas de estímulos capazes de serem observáveis e, assim manipuláveis. Não reconhece a introspecção, rejeitando que o estudo do comportamento considere questões relacionadas aos pensamentos, sentimentos e emoções.

acreditava na validade dos resultados de pesquisas que submetiam seres humanos a um mesmo modelo de observação e método como se fazia com animais em laboratório.

O modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner (1996) abrange a relação entre o humano e seus ambientes ecológicos de desenvolvimento (contextos), entendendo ambos como interdependentes, ou seja, são mutuamente influenciados. Parte-se da premissa de que a pessoa está no centro deste modelo e permeia e perpassa vários contextos de forma dinâmica e interativa. Estes contextos são denominados pelo autor como micro, meso, exo e macrossistema, como já dissemos.

Sobre microssistema, Bronfenbrenner (1996) define como padrão de atividades e papéis experienciados pela pessoa em desenvolvimento num determinado contexto imediato, com interações face a face (como exemplo, as relações estabelecidas no ambiente familiar, escolar, laboral, etc.).

Em relação ao segundo nível estrutural dessa abordagem teórica, o mesossistema, temos a seguinte definição "[...] As forças do mesossistema são originadas nas inter-relações de dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente" (YUNES e JULIANO, 2010, p. 359). Resumidamente falando, são os diversos ambientes de desenvolvimento pelos quais a pessoa transita. Não são estanques, podem sofrer alterações dependendo das relações que a pessoa vai estabelecendo ao longo do ciclo vital.

Na definição de exossistema, a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente do ambiente ecológico, porém é igualmente influenciada. Por exemplo, a relação de uma criança com o trabalho de seus pais; a criança não se encontra numa relação direta com o ambiente laboral, porém o que acontece com seus pais neste ambiente, a influencia diretamente, já que as relações do trabalho podem reverberar modificações na dinâmica das relações familiares.

O quarto elemento, o macrossistema, refere-se às relações estabelecidas a partir de um sistema de crenças e ideologias; faz analogia aos aspectos que envolvem a cultura de um povo em determinado espaço e tempo. É neste contexto que podemos visualizar mais facilmente as políticas públicas, tão defendidas pelo autor.

Ao rever a própria abordagem, o autor sugere novos elementos constituintes da pessoa humana em processo de desenvolvimento, a saber:

As novas reformulações do modelo ecológico de desenvolvimento humano, realizadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner faz também críticas a sua primeira abordagem, em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspecto proposto no novo modelo é o construto teórico "processos proximais", entendido como "formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao

longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano" (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994). No modelo bioecológico, são rerepresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: "pessoa, processo, contexto e tempo". (MARTINS e SZYMANSKI, 2004, p.65)

O excerto acima nos aproxima do entendimento acerca do modelo PPCT (BRONFENBRENNER, 2011) o qual coloca a pessoa em desenvolvimento no centro do processo, tendo inter-relações com os ambientes de desenvolvimentos, as interações e os processos proximais, questões biopsicológicas e o tempo.

Pensar a formação continuada de professores apoiados pelas contribuições de Urie Bronfenbrenner e colaboradores, nos direciona ao que Machado (2014) defende

A formação continuada é um processo cujo sujeito está implicado para além da forma individual; seu desenvolvimento está em interdependência com outros fatores e aí se encontra a consonância com o olhar ecológico de Urie Bronfenbrenner. Desta forma, por meio das estruturas interpessoais de formação, com o estabelecimento de relações entre os sujeitos que fazem parte do contexto da escola, ocorre a formação de diádes, ou seja, de relações interpessoais recíprocas. (MACHADO et. al., 2014, p.522).

Nos chama a atenção, no excerto acima, o conceito de **olhar ecológico**. Trazemos a esse conceito o significado relacionado ao entendimento acerca dos diversos elementos que atravessam, tangenciam e constituem um fenômeno, tornando-o complexo e assim, necessita de um olhar abrangente, que leva em consideração os diversos elementos relacionados a um determinado fenômeno.

O olhar ecológico e a Ecoformação (autoformação – heteroformação - ecoformação) vão ao encontro de uma nova cultura ou um novo paradigma possível de ser pensado para a formação continuada de professores, com olhar mais abrangente e que leve em conta, igualmente, os afetos, ou seja, os elementos que de fato afetam os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, entendendo que relações genuinamente recíprocas, constituem afetos significativos capazes de contribuir consideravelmente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido do desfecho dessa discussão, nos cabe pensar a formação continuada de professores na perspectiva da Ecoformação como uma **nova cultura** de *transformação* docente. Essa nova cultura nos aproxima do **olhar ecológico** trazido pela Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, no sentido de que não cabe a uma nova proposta, o mesmo paradigma arcaico, cabe pensar numa perspectiva complexa que as próprias abordagens sugerem. Atrelado a esses fundamentos, e no sentido de que a formação continuada faça sentido aos professores envolvidos, sugerimos que se atente ao conceito de **afeto**, estamos tal, atrelado às relações recíprocas estabelecidas entre o

humano com outros humanos e/ou com os ambientes e as coisas do mundo.

Muito já se discutiu, enquanto elementos procedimentais, acerca da formação continuada de professores. Realmente não é um tema novo ou original. Porém, existe um campo quase que intangível, por assim dizer, que se estabelece na relação entre humanos e humanos e humanos e outros seres e ambientes. Falamos aqui dos **afetos** que desenvolvemos e o como e o quanto somos afetados nas diversas relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Quando somos afetados por uma situação, um conhecimento, um fenômeno, certamente, mais significamos aquela aprendizagem e ela passa a fazer parte de nosso repertório do campo mental/emocional. Quanto mais reciprocidade encontrarmos nos afetos que estabelecemos, seguramente, mais significativo será a experiência construída a ser refletida.

O afeto está correlacionado à constituição de vínculos bem como pode ser entendido como elemento potencializador no estabelecimento de relações recíprocas. Também é considerado como um artefato transversal às várias proposições sugeridas pela Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano. O afeto liga-se ao sentimento segurança e estabilidade, tão importante ao processo de desenvolvimento (KOLLER, DINIZ, 2010).

Portanto, a proposição aqui sugerida, entrelaça os elementos de uma **nova cultura** de formação continuada de professores⁴, que tem no **olhar ecológico**⁵, o sustento de um novo paradigma conceitual, o qual agrega às questões biopsicológicas como elementos que influenciam a *transformação* docente e propõe a constituição dos **afetos**⁶ como subsídio de relações genuinamente recíprocas e promotoras de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando (ET. AL.). **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores**: focalizando a relação teoria-prática. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf Acessado em 28 de abril de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

4 Ecoformação.

5 Sugestionado pelo paradigma Sistêmico-Complexo.

6 Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. **Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em: [HTTP://dx.doi.org/1022633/rpge.v.20.n.3.9755](http://dx.doi.org/1022633/rpge.v.20.n.3.9755). ISSN: 1519-9029. Acessado 15 maio 2020.

KOLLER, Silvia Helena e DINIZ Eva. **O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico.** Educar, Curitiba, Editora UFPR n.36, p. 65-76, 2010.

MACHADO, Juliana Aquino (et. al.). **A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano.** Revista Contrapontos-Eletrônica. Doi: 10.14210/contrapontos - v14 - n3 - p512-526, set-dez 2014. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acessado em 23 de maio 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o sentido do lugar?:** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

RAMOS, Bruno Montezano. **O desenvolvimento da Educação Ambiental Popular: reflexões sobre a ecoformação de professores.** Orientador: Valdo Hermes de Lima Barcelos. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019.





ROSSI, Fernanda e HUNGER, Dagmar. **O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores.** Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. Vol.23, n. 42, p. 72-89, Jan-Abr. 2013.

SILVA, Ana Tereza Reis da. **Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau.** Desenvolvimento e Meio Ambiente, Editora UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais







-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br