

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)

Atena  
Editora  
Ano 2022

**Vol 1**

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Vol 1**

**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

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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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: perspectivas de evolução e tendências

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
 Ilvanete dos Santos de Souza  
 Ismael Santos Lira

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Ismael Santos Lira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-258-0710-2            DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.102222511">https://doi.org/10.22533/at.ed.102222511</a></p> <p>1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lira, Ismael Santos (Organizador). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

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

## 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.

Temos alguns pilares que inspiram a organização deste livro: o reconhecimento da educação enquanto fenômeno social, as perspectivas que permeiam o processo educacional, harmonizando com o reconhecimento de tendências que forjam a educação como um campo de pesquisa multidisciplinar em contínua e necessária evolução.

Pensarmos a educação enquanto fenômeno social nos conduz a considerar como não triviais o contexto cultural e tudo que dele decorre: os hábitos compartilhados socialmente, os valores morais que identificam uma coletividade específica, as crenças que a mantém coesa. Durkheim (1985), já no início da constituição da Sociologia como disciplina acadêmica, chamava atenção para o fato social como aquilo que perpassa pelos modos de pensar, agir e sentir; que reverberam sobre os indivíduos, exercendo uma “força” sobre as adaptações as regras socialmente estabelecidas. A educação, por exemplo, é um fato social, pois durante todo esse processo os indivíduos vão se desenvolvendo enquanto sujeitos e preparando-se para a vida em sociedade.

Nesse novo século, temos como tendências (não apenas essas), para as práticas pedagógicas, o uso cada vez mais acentuado das tecnologias digitais da comunicação e informação, como a cultura maker, a gamificação e a realidade virtual, destaque para atividades escolares que busquem, de fato, o protagonismo dos estudantes como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas. Essas tendências estão sendo implementadas, mesmo que timidamente, em algumas instituições de educação ao redor do mundo.

Nesse cenário, viu-se ainda com mais clareza a necessidade de rever o processo formativo dos professores a fim de atender as demandas curriculares e pedagógicas. Cabe aqui localizar o leitor quanto ao contexto social em que os estudos, aqui apresentados, foram gestados. Trata-se de um período pós-pandêmico em que ainda buscamos adaptações para uma nova realidade decorrente de um fenômeno que acentuou ainda mais as desigualdades sociais tais como o acesso à tecnologia e infraestrutura precária das escolas.

As reflexões tecidas nesta obra, intitulada: “**A Educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências**” trazem algumas discussões cujo foco problematiza a educação em diferentes contextos, inclusive o pandêmico, a Educação Matemática Inclusiva, a formação de professores, entre outros.

Dessa forma, convidamos os interessados nos diferentes fenômenos que compõem a educação enquanto prática social enriquecida pelos múltiplos contextos no qual se desenvolve, a refletir à luz desta obra, suas perspectivas e tendências. Esperamos ainda, que ao explorar esse volume, os estudos nele contido possam promover outras investigações e compartilhamentos sobre as

nuances que compõe a educação. Esperamos ter aguçado sua curiosidade sobre as temáticas aqui apresentadas. Portanto, vamos começar?

Américo Junior Nunes da Silva  
Ilvanete dos Santos de Souza  
Ismael Santos Lira

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENOMENO SOCIAL: UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA	
Oscar Edgardo N. Escobar	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225111">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225111</a>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>14</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Giulliana Pacheco	
Solange Teresinha Seibel	
Maristela Rosso Walker	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225112">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225112</a>	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>22</b>
A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVES RELATOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO APLICÁVEL E PRINCIPAIS DESAFIOS NA ATUALIDADE	
Luiz Alberto Rocha de Lira	
José António Marques Moreira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225113">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225113</a>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>38</b>
INTERVENCIÓN UNIVERSITARIA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL	
Jorge Narciso España Novelo	
Geovany Rodríguez Solís	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225114">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225114</a>	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>51</b>
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES	
Ismael Santos Lira	
Ilvanete dos Santos de Souza	
Américo Junior Nunes da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225115">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225115</a>	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>60</b>
AS PRINCIPAIS PATOLOGIAS CAUSADORAS DE BAIXA VISÃO EM UMA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA VISUAL	
Ronald Cristovão de Souza Mascarenhas	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225116">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225116</a>	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>72</b>
ANDROCENTRISMO E DESIGUALDADE DA MULHER NA SOCIEDADE	
Cláudia Ramos de Souza Bonfim	

Marcus Vinícius Vital Córdova  
 Marielly Barbosa  
 Hellen Henfrill Ribeiro dos Santos  
 Stefani Penha Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225117>

**CAPÍTULO 8 .....86**

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE COPOS DESCARTÁVEIS NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) CAMPUS VII/UNEB

Felix Augusto do Carmo Silva  
 Gabriella Eldereti Machado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225118>

**CAPÍTULO 9 .....96**

A VIII OLIMPÍADA DE FILOSOFIA NESEF/UFPR E A FORMAÇÃO FILOSÓFICA

Raquel Aline Zanini  
 Edson Teixeira de Rezende  
 Mayco Aparecido Martins Delavy

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225119>

**CAPÍTULO 10..... 104**

LA PEDAGOGÍA DE NEE EN ESTUDIOS SOCIALES Y CONTABILIDAD PARA LA SALUD SOCIAL Y FINANCIERA

Doris Esther Saltos Morales  
 Doris Cecibel Gómez Pesantes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251110>

**CAPÍTULO 11 .....116**

A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PORCENTAGEM A PARTIR DO COTIDIANO DOS ESTUDANTES

Vanessa Bezerra  
 Raquel Angela Speck  
 Denis Rogério Sanches Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251111>

**CAPÍTULO 12.....141**

A MASSA DE MODELAGEM COMO RECURSO COLABORATIVO AO ENSINO DE FRAÇÕES

Audrey Rodrigues dos Santos Dias  
 Alice Assis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251112>

**CAPÍTULO 13..... 148**

ANÁLISI DE LA DEMANDA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN

**ADMINISTRACIÓN EN LA UAN CAMPUS TEPIC, EN HORARIO NOCTURNO**

Arnulfo García Muñoz  
 Héctor Manuel Martínez Ruiz  
 Ignacio Maldonado Bernal  
 Juan Pedro Salcedo Montoya  
 Ricardo Gómez Álvarez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251113>

**CAPÍTULO 14..... 157****A IMPORTANCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Patrícia Aparecida da Silva Sales  
 Eliane Portalone Crescenti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251114>

**CAPÍTULO 15..... 169****IMPORTANCIA DE QUE LOS ALUMNOS DEL NIVEL SUPERIOR DESARROLLEN POTENCIALIDADES QUE FAVOREZCAN SU FUTURO ÉXITO PERSONAL, PROFESIONAL Y EMPRESARIAL. CASO FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS EXTENSIÓN SINALOA DE LEYVA**

Juan Miguel Ahumada Cervantes  
 Cuauhtémoc Romero Sánchez  
 Lenin Orlando Salcido Bastidas  
 Rubí Cervantes Leal

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251115>

**CAPÍTULO 16..... 179****A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DOS PROFOP - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Marcelo Pereira de Oliveira  
 Helena Midori Kashiwagi da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251116>

**CAPÍTULO 17..... 201****APRENDIZAJE + SERVICIO: EXPERIENCIA EN TRES COMUNIDADES PRÁCTICA INTEGRADA 2- ACCIÓN COMUNITARIA, PROMOCIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Mónica Palacios Tolvett  
 Alejandra Lagos Fernández

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251117>

**CAPÍTULO 18..... 214****APONTAMENTOS SOBRE A EJA: ANÁLISE DO FLUXO DE VAGAS E O ACESSO NO RS, INTERFACES DE UM PERÍODO DE NEGAÇÃO DE DIREITOS**

Giselda Mesch Ferreira da Silva  
 Mariglei Severo Maraschin

Priscila Rostirola Ritzel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251118>

**CAPÍTULO 19.....236**

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES E/OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGENS

Whilma Miranda de Sousa Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251119>

**CAPÍTULO 20 .....250**

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Jarlisse Nina Beserra da Silva

Maritânia dos Santos Padilha

Ana Paula Almeida Ferreira

Jackson Ronie de Sá-Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251120>

**CAPÍTULO 21.....263**

A APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI UM MAPEAMENTO DOS SITES BRASILEIROS QUE SE DEDICAM À HISTÓRIA GERAL

Sergio Roberto Holloway Escobar

Maria do Carmo Amaral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251121>

**CAPÍTULO 22 .....268**

A ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS

Joyce Cruz Dias

Josiane Regina Evangelista de França

Terezinha Souza de Oliveira Maciel

Ozeni Souza de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251122>

**SOBRE OS ORGANIZADORES .....275**

**ÍNDICE REMISSIVO .....277**

# A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVES RELATOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO APLICÁVEL E PRINCIPAIS DESAFIOS NA ATUALIDADE

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Luiz Alberto Rocha de Lira**

<http://lattes.cnpq.br/4715197481059481>

**José Antônio Marques Moreira**

<http://lattes.cnpq.br/9800508476476626>

**RESUMO:** Este artigo apresenta um breve estudo, derivado de uma pesquisa mais ampla de pós-doutoramento no campo da formação de professores, realizada na Universidade Aberta de Portugal e, dentre outros aspectos importantes, procurou-se rebuscar por meio de uma metodologia bibliográfica e documental, abordagens históricas, bases legais e ainda, contextualizar as ações que ocorrem por meio de políticas governamentais. No caso brasileiro, ressalte-se a importância atribuída à Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que se organiza em regime de colaboração entre a União, os estados, o distrito federal e os municípios por meio da atuação do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No momento atual, o principal desafio no campo da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, será a implantação Base Nacional Comum

Curricular -BNCC, que passou a orientar as concepções no campo da educação básica a partir da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e da Resolução CNE/CP nº 02 de 22/12/2017, ambos normativos, vão instituir e orientar os novos caminhos para a formação inicial e continuada de docentes nas universidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade Aberta do Brasil; Universidade Aberta de Portugal; Formação de Professores; Base Nacional Comum Curricular; Regime colaborativo.

## 1 | INTRODUÇÃO

Os principais marcos indicativos de uma sociedade em processo evolutivo estão centrados em bases sólidas em seu campo educacional e cultural, sendo que, tais elementos se sustentam de forma organizada e, devidamente integrados às decisões políticas e econômicas de um determinado governo estabelecido pelo povo, ou seja, numa democracia absoluta.

Sabemos que numa sociedade, o acesso a informação e ao conhecimento são direitos fundamentais e necessários à melhoria da vida das pessoas, e, sob tal

condição, é necessário que o sistema educativo, em todos os seus níveis, permita o acesso democrático e a continuidade da formação das pessoas ao longo da vida.

No caso brasileiro, atuando por meio de política pública, ao induzir ações dessa natureza, por meio de programas, e atos legais, o gestor central do sistema educacional, também vai custear as despesas como incentivo à participação dos profissionais da educação nos cursos de formação inicial e continuada.

Portanto, ao organizar o aparato burocrático, o Estado transformou o professor em funcionário especializado, e esse mesmo professor, passou a fazer uso desse aparato para se constituir como tal, ou mesmo, para reivindicar seus direitos, como salário, carreira, aposentadoria (Souto, 2005). Ou seja, o exercício da docência é um trabalho regulamentado pelo Estado.

Dentre as estratégias políticas que promovem a formação docente, nesta pesquisa, cabe mencionar, os pressupostos vinculados à metodologia educacional a distância, onde, uma política pública em andamento, e que foi instituída por meio do Decreto 5.800/2006, criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que, estabeleceu em seu Artigo 1º, Parágrafo Único, Inciso I - *oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica [...]*.

Tal esforço, torna evidente, que o desenvolvimento de um país, requer estratégias e ações pontuais, bem como, investimento na formação de seus professores, e ainda, melhorias na infraestrutura educacional, pois, tratando-se do caso brasileiro, um país com 5.570 Municípios, é amplamente justificável uma ação política descentralizada e, em regime de parcerias, com instituições formais e não formais de ensino, redes municipais e estaduais.

Sabemos que, tais dificuldades poderiam ser minimizadas pela efetividade do pacto federativo estabelecido na constituição federal de 1988, que menciona expressamente em seu **art. 1º**, caput: *“A organização político-administrativa da República **Federativa** do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.”*

No entanto, as dificuldades no campo da educação ainda se configuram em níveis subnacionais, pois, mesmo com o Ministério da Educação coordenando e executando a política induzida, existe uma fragilidade de formação técnica de gestores municipais e estaduais que ainda impactam o cumprimento dos programas e alcance das metas formativas docentes.

## **2 | BREVES RELATOS HISTORICOS, LEGISLAÇÃO APLICÁVEL E OS PRINCIPAIS DESAFIOS**

Considerando aspectos relevantes da história da educação no Brasil, as políticas públicas no campo da formação de professores, são demarcadas por meio de esforços que

iniciaram, ainda no século XIX, por meio da Lei das escolas de primeiras letras, publicada em 1827 e que, trazia em seu artigo 4º, a necessidade de treinamento de professores em suas áreas de competência didática.

Seguindo-se à frente, em 1834, foi publicado o Ato Adicional, passando para as províncias a responsabilidade pela organização e gestão das ações administrativas e acadêmicas da formação dos docentes, a partir de modelos baseados no sistema europeu, nas chamadas escolas normais da época.

Ao alcançarmos o ano de 1939, por meio do decreto-lei nº 1.190, surge uma nova metodologia formativa denominado “esquema 3 mais 1”, acrescentando uma perspectiva de que a formação se daria a partir de 03 anos dedicados ao estudo das disciplinas específicas e, 01 ano à didática. Com a chegada do ano de 1946, é promulgado mais um decreto-lei, o de nº 8.530, que apresentou em seu contexto, uma mudança na estrutura do curso normal, que foi analisado por Saviani (2009):

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Desde este marco, torna-se necessários um período de 25 anos, para o surgimento de uma nova reforma na educação, a partir da publicação da Lei 5.692/71, que vai alterar o ensino primário e médio, sendo que, esses níveis, passam a denominar-se, respectivamente, 1º e 2º graus. Essa nova mudança, vai fazer com que as Escolas Normais sejam substituídas, e, o requisito mínimo para que o docente pudesse atuar na docência do 1º grau passa a ser, a conclusão do 2º grau.

Nessa época, tínhamos 02 (duas) modalidades básicas que permitiam a habilitação ao magistério, a primeira, com uma formação em três anos, e cumprimento de 2.200 horas, permitindo ao egresso lecionar até a 4ª série e, a segunda, com duração de quatro anos (2.900 horas) concedia ao professor, atuar até a 6ª série do 1º grau.

Em relação a possibilidade para atuação docente no 2º grau, a exigência passa a ser a formação em nível superior, em áreas específicas das licenciaturas, podendo ser de curta ou plena duração, em currículos de 3 e 4 anos respectivamente. E, ainda nesta linha de reformas educacionais no Brasil, transcorridos mais 25 anos, ou seja, ao chegar o ano de 1996, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei LDBEN nº 9.394/96) que vai apresentar uma solução para tentar resolver os problemas das deficiências formativas docentes por meio do incentivo à criação de licenciaturas e cursos de pedagogia em formatos institucionais nas universidades, escolas e institutos normais superiores impulsionando formações rápidas.

No campo da formação continuada, esta nova LDBEN/96, vai apresentar em seu

artigo 63º [...] “Os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996). Pode-se compreender que, de maneira geral, a LDBEN/96 não apresenta e nem demonstra avanços neste campo, tão importante, para a carreira docente.

O ano de 2001, vai trazer alguns outros marcos históricos por meio da atuação do Conselho Nacional que vai aprovar o Parecer CNE/CP nº 09/2001 e o Parecer CNE/CES nº 21, cujos documentos legais, passam a orientar e a instruir as instituições de ensino superior por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e carga horária dos cursos. Seguindo-se um pouco mais adiante, no ano de 2012, uma nova Resolução CNE/CEB nº 02/2012, vai apresentar referenciais ligados a formação de professores, especificamente em seu artigo 18º:

Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover: [...] III -professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim [...]. (BRASIL, 2012).

Vê-se, que, a formação continuada é mencionada juntamente às demais preocupações ligadas às possibilidades de melhoria da carreira docente e, sobre aspectos da carreira docente, Kuenzer (2011) destaca alguns elementos que explicam a diminuição do número de professores no Brasil, ou seja, a licenciatura é vista apenas como um curso superior, ou seja, a carreira não é atrativa, tendo em vista que a valorização do professor no Brasil ainda é algo a ser superado nos projetos de governo.

Diante das possibilidades, sinalizadas na discussão sobre a formação continuada, vivenciadas, principalmente no cenário construído pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) vai propor e aprovar uma nova Resolução 02/2015, e um novo instrumento legal surge no campo da formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, e, no artigo 16º, enfatiza-se a formação continuada como sendo uma ação que compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, e tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca pelo aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do docente.

Esta resolução 02/2015, revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Contudo, a referida Resolução 02/2015, não atingiu seu objetivo no contexto das

instituições de ensino superior, responsáveis pela organização curricular das licenciaturas e programas de formação continuada, embora tivesse concedido o prazo inicial de 2 (dois) anos para que os cursos de formação de professores pudessem se adaptar às novas diretrizes.

Sobre os efeitos práticos desta Resolução CNE/CP 02/2015 e sua efetiva implantação, nos dois anos propostos logo após sua publicação, pressupunha-se que até julho de 2017, os cursos de licenciaturas já teriam conseguido cumprir as reformulações e ajustes de seus projetos pedagógicos, mas, de fato, isso não aconteceu na expressiva maioria das instituições de ensino formadoras de professores no País.

Tais ocorrências, fizeram com que se postergasse por duas ocasiões a aplicabilidade dessas novas diretrizes, tendo, o Conselho Nacional de Educação que publicar resoluções sucessivas alterando as datas de implementação do referido normativo, ou seja, concedendo mais prazos.

Portanto, no campo da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, o país ainda não dispunha de um direcionamento e pouca sustentabilidade legal, e ainda, sem uma política nacional efetiva que pudesse direcionar os projetos pedagógicos das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação.

Este novo direcionamento viria a acontecer no âmbito da política ministerial recente, ou seja, por meio da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, que passou a orientar as concepções no campo da educação básica e, com a aprovação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e da Resolução CNE/CP nº 02 de 22/12/2017, ambos normativos, vão instituir e orientar a implantação desta base nacional, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas da Educação Básica em todo o país.

Essas novas diretrizes passam a evidenciar em seu contexto a necessidade da formação docente a partir de princípios norteadores das competências gerais estabelecidas na BNCC, contudo, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 passa a tratar exclusivamente da formação inicial de professores, ficando a formação continuada, objeto de outro normativo a ser instruído e que veio a ser publicado em 27 de outubro de 2020.

Este novo dispositivo legal que vai, enfim, promover as diretrizes da formação docente ao longo da vida, passa a ser a novíssima Resolução CNE/CP Nº 1 de 27/10/2020, e passa a ser intitulado de BNCC- Formação Continuada, e, ficando claro em seu artigo 1º e 2º, as novas concepções a serem observadas e implantadas nos cursos, projetos e programas de formação continuada, bem como, demais prerrogativas visando o alinhamento à nova Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica:

art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) [...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da

Educação Básica.

Art. 2º- As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A partir do que está sendo abordado neste capítulo, é possível perceber, que no decorrer dos fatos históricos que marcam a carreira docente, houve, em alguns momentos, certa incipiência em aspectos ligados a um projeto nacional que pudesse dar a sustentabilidade necessária à profissionalização docente, o que se espera acontecer, a partir dos normativos atuais que implantou a Base Nacional Comum Curricular.

Alguns dos principais desafios que são postos ao educador em sua trajetória profissional, estão concentrados em ações diretamente ligadas ao ensino, ao acompanhamento do discente em sua evolução cognitiva e, ainda, de forma subsidiária, comportamental, haja vista, que a escola representa, quer queira ou não, uma extensão da família.

Será nesse contexto, que o educador estabelecerá seu compromisso a partir da busca de evidências sociais da realidade, onde desenvolverá seu percurso de ensinar, interagir com o ambiente da sala de aula, da escola, da comunidade, sintonizando suas inferências numa realidade, muitas vezes adversa, daquilo que pensou quando ainda estava em sua formação básica.

Portanto, uma formação essencialmente científica, que permita apenas, a mera transmissão de conteúdo, poderá limitar a atuação desse docente, é, extremamente necessário à continuidade de sua formação por meio de projetos e programas bem estruturados e que permita a sua interação com os colegas de profissão, ampliando o debate sobre a escola, sobre a vida.

O exercício da docência é expressivo em sua magnitude, pelo grau de responsabilidade associado à prática pedagógica e vislumbra um processo de ensino e aprendizagem equilibrado, mas, que, acontecerá num ambiente coletivo, numa sociedade em transformação constante, onde a diversidade social, cultural, econômica, política e humana, se apresentam como paradigmas no cotidiano educacional.

O desafio que se impõe ao docente, não será simplório ao longo de sua carreira, ou seja, a construção de sua base propedêutica, que lhe dará condições de buscar uma formação que integre teoria e prática, pressupõe uma multiplicidade de conhecimentos e, como vimos, poderá ser adquirida mesmo fora do ambiente educacional.

A partir daquilo que se espera de um educador, que vai buscar sua amplitude de competências, o mesmo, passa a assumir, de certa forma, um papel de agente social em sua prática de ensinar e, nessa perspectiva Tozetto (2010, p. 24), nos diz que:

A prática do professor como agente social e cultural deve auxiliar o aluno a transpor os obstáculos na construção do seu saber. O papel do professor passa a ser o de propor situações problematizadora, considerando seus conhecimentos, sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o crescimento do discente. Sendo o saber escolar aquele que é adquirido e ensinado na escola enquanto conteúdo escolar é transmitido e guiado pelos saberes do docente.

Numa outra percepção Gimeno Sacristán (1999, p. 37) invoca a ação educativa acrescentando evidências sobre a diversidade de possibilidades no campo da educação [...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

O autor realça ainda, as experiências adquiridas no contexto da função docente e que as mesmas, acontecem ao longo da vida sem uma cronologia definida, ou seja, adquirir ou acumular experiência é ato do docente correlacionado a situações vivenciadas.

E sob este aspecto, ainda na percepção de Gimeno Sacristán (1999) “[...] para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor [...].” Considerando esta abordagem, fica evidenciado que o conhecimento é tácito e incorpora-se ao longo da vida do docente, em diferentes contextos de sua atuação na rede escolar.

É ainda, importante destacar que “[...] o processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais” (LOPES, 1999, p.104). E complementando ainda, em seus estudos no campo da educação, Bourdieu (1991) vai acrescentar que “esse conhecimento escolar reproduzido pelo docente em sala de aula está relacionado ao seu capital cultural, social e político que ele construiu ao longo de sua vida” e que irá contribuir em suas práticas de ensino e aprendizagem.

As concepções de Bourdieu sobre o campo de produção simbólica serão ainda reforçadas por meio das percepções de Nogueira; Nogueira, 2004, p.35:

Dessa forma, os saberes docentes são constituídos no campo de produção simbólica que se adquire através das vivências, dos embates teóricos, das oportunidades de leitura de mundo que os professores têm em seu campo de atuação. As produções simbólicas são as crenças, os valores, a tradição de um grupo. “Mais do que simples ideologias [...] os sistemas simbólicos seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação.” Trata-se da expressão do pensamento de uma classe, de um grupo, de forma discreta e até imperceptível, no seu campo específico.

Os estudos de Nóvoa (1999) trazem referenciais importantes sobre a formação docente, o referido autor menciona que uma formação por meio de um processo interativo em espaços de mútua cooperação, em que impera o compartilhamento do conhecimento, o produto gerado por esta interatividade entre a teoria e a prática, gera conceitos novos

que, posteriormente, resultarão em perspectivas inovadoras aos projetos pedagógicos escolares.

Nessa linha argumentativa, é coerente afirmar que a profissão docente é intrínseca ao progresso da escola, e o conhecimento pedagógico alicerçado em bases científicas e culturais aliadas ao cotidiano vivenciado nas relações com os discentes e corpo social, pois representam bases cooperativas que proporcionam ao educador uma visão holística em sua preparação cognitiva.

## 2.1 Abordagens Sobre a Política Pública de Formação Docente no Brasil

Numa sociedade democraticamente organizada, a expectativa será sempre de que, as ações do Estado, materializadas nas atitudes dos agentes públicos eleitos, e, com seus respectivos mandatos, possam, efetivamente, atuar por meio de políticas públicas que contribuam ao bem-estar social.

Neste campo, muitas vezes obscuro, em função do jogo político institucionalizado, as atitudes democráticas são sucumbidas aos anseios pessoais e partidários, portanto, é fundamental que uma política pública seja objeto de uma ação sistematizada e que venha a agregar valor ao Estado, aos governos em suas esferas administrativas e principalmente à sociedade.

Na visão de Easton (1968, p. 49) “*a vida política é um conjunto de interações com limites definidos, inserido e cercado por sistemas sociais*”. E ainda fundamenta sua percepção, ao mencionar que:

A atividade política pode ser considerada como um sistema aberto na condição de que é preciso que seja afetado. Esse sistema político (assim como qualquer outro sistema aberto) para existir precisa de *inputs* (entradas, perguntas, demandas, problemas etc.) oriundos do ambiente externo (econômico, religioso, cultural, educacional, de saúde), que se transformam em *outputs* (resultados, soluções, respostas, produtos) induzindo as decisões políticas.

Portanto, é imperativo, que as políticas públicas, principalmente aquelas de âmbito nacional no campo da educação e, principalmente com enfoque na formação contínua de professores, possam apresentar ações sistêmicas e integradas e, tratando-se do Brasil, um país de dimensões continentais sejam duradouras.

É sempre, importante frisar que numa ação de política induzida como esta que retrata a ação de uma agencia de fomento, a ênfase recai sobre as componentes estruturantes e sua importância nas relações institucionais, que são analisadas por Saraiva (2006, p.30):

[...] ao construir uma análise sobre o tema, propõe um grupo de componentes estruturantes, comuns a toda política pública, que de certa forma estão presentes em todo sistema político. São eles: a) componente institucional – a política será oriunda de uma autoridade formal legalmente constituída, no caso, o governo; b) componente comportamental – refere-se à decisão do governo em agir ou não agir sobre determinada situação; c) componente decisório – para atender a determinada demanda, toda política pública

nascera de uma sequência de decisões, relativas a meios, metas, duração [...]

Noutra perspectiva, ressalte-se que, os países da Europa e Ásia tem demonstrado, por meio de suas agendas governamentais, políticas estruturantes direcionadas a formação docente como mecanismos necessários ao desenvolvimento econômico e social e, ainda, reforçadas por ações que indicam a importância da qualificação permanente de professores.

Segundo consta do relatório da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006, p.18:

As políticas voltadas para os professores dos países membros da OCDE, os Ministros da Educação das nações que compõem essa organização se comprometeram a trabalhar para promover a melhoria da qualidade da educação de seus países. Esse esforço passa, necessariamente, pela promoção da melhoria da formação e da carreira dos professores.

O Brasil, apesar de não integrar o conjunto dos países membros da OCDE, vem implantando e conduzindo políticas ministeriais visando a melhoria de seu sistema educacional, induzindo, particularmente no que diz respeito à formação de professores. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, se considerarmos a dimensão continental do país que possui 5.570 redes municipais e 27 redes estaduais de ensino, o que requer princípios administrativos descentralizados e sintonizados aos objetivos de um projeto nacional de educação.

As políticas educacionais no Brasil, são implantadas sob forte componente regulatória, que na percepção de Dourado (2008, p. 893):

[...] as políticas voltadas para a educação envolvem complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos, portanto, compreendemos que, no caso brasileiro, isso significa considerar as particularidades de cada estado e município [...]

O incentivo governamental por meio de ações diretas à formação de professores é ainda, relatado em dois estudos oriundos de pesquisas. A primeira delas, foi estruturada e coordenada por Gatti, Sá Barreto e André (2011), mostrando uma abordagem histórica sobre os estágios das políticas de formação docente no Brasil.

A outra pesquisa, foi estruturada e desenvolvida por Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 7), cujo objetivo central, foi demonstrar as evidências sobre a efetividade das ações de formação continuada de professores nos estados e municípios do Brasil.

Os estudos realizados pelos pesquisadores e educadores, acrescentam de forma positiva a existência de incentivos à melhoria e valorização da carreira docente por meio dos agentes governamentais no Brasil, quer seja em âmbito municipal, estadual, mas, principalmente no campo federal, é claro que se pensarmos em melhorias das condições salariais, tal fator ainda é incipiente, haja vista, que o piso salarial da carreira só é atendido, por sete estados brasileiros.

Cabe-nos ainda mencionar que alguns programas de formação continuada ainda são realizados de forma descontextualizada da realidade da escola, ou das necessidades da rede de ensino, assim nos relatam “[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos [...]” (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 198).

E, nessa condição, algumas iniciativas diferenciadas nos projetos dos cursos de formação contínua estão sendo propostas por meio das secretarias educacionais que, demonstram preocupações, no sentido de buscar induzir a formação continuada, com o viés de impacto na sala de aula:

[...] a falta de informações concretas sobre o impacto da formação continuada na prática do professor em sala de aula. Não obstante essas constatações, há iniciativas de várias Secretarias de Educação no país que estão adotando práticas que visam a romper com essa forma de promover a formação continuada dos professores (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

No âmbito do Ministério da Educação do Brasil, que coordena a política nacional de formação de professores, reforçamos nesta pesquisa, mais uma vez, a forte atuação da CAPES, que se modificou regimentalmente para abrigar em sua estrutura a formação básica e contínua de professores por meio da lei 11.502/2007:

[...] a participação do governo federal na formação de professores, derivada da Lei 11.502, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes [...]” (BRASIL, 2007). A referida alteração nessa fundação, ligada ao Ministério da Educação (MEC), ocorreu fundamentalmente com a mudança da Lei n.º 8.405/1992 que trata da estrutura e das competências do órgão, e a Lei 11.273/2006, que autorizou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a conceder bolsas de estudo e de pesquisa para os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Dessa maneira, a Capes e o FNDE ganharam espaço como organismos que instituem, acompanham, avaliam e financiam a educação brasileira (DOURADO, 2008).

Tradicionalmente, a CAPES, desde sua criação em 1951, na era Vargas, teve como principal objetivo a formação de professores por meio de programas *stricto sensu*, destinados ao ensino superior e atividades de pesquisa. Neste mesmo ano de sua criação, vivia-se um período de intensidade no processo de industrialização que demandava a formação de especialistas e pesquisadores para atuar nas empresas e no setor público de modo geral.

Portanto, a referida Lei federal, n.º 11.502, editada no ano de 2007 (BRASIL, 2007), alterou a estrutura da CAPES, bem como propôs a agência, uma nova forma de atuação, com a tarefa de implementar e operacionalizar políticas de formação inicial e contínua de professores, além da atividade de coordenar, avaliar e estimular a formação dos professores universitários e pesquisadores, ficando registrado no segundo artigo:

1º. no âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar

o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e a demanda dos setores público e privado. §

§2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – Na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - Na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007).

Como temos dito neste estudo, tendo em vista as peculiaridades regionais, culturais e políticas, a responsabilidade da Capes passa a ser desafiadora nesta complexidade de ações, mesmo sendo um órgão reconhecido no âmbito do sistema nacional de Pós-graduação terá que se estabelecer de forma articulada com os demais sistemas de ensino.

Reforçamos ainda, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente sobre a formação contínua de professores, é importante ressaltar o contido no art. 62, parágrafos 1º e 2º que determinam sobre as políticas públicas de formação, que, as mesmas devem ser realizadas em regime de colaboração entre a União e seus entes federados, e ainda, com a possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos de informação e comunicação que caracterizam a educação a distância.

Ainda mencionando esse mesmo artigo 62-A, Parágrafo único, o mesmo, estabelece que a formação continuada poderá vir a ser realizada em cursos de pós-graduação (BRASIL, 1996). Sob esta perspectiva Gatti (2008) afirma que, a partir da vigência da LDB houve de fato, uma expansão de iniciativas por meio de programas e cursos com foco na formação continuada.

Um outro marco legal de grande importância para a educação brasileira, a partir da chegada do século XXI foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei 10.172 de 09 de maio de 2001, demarcando um período que vai de 2001 a 2011, aprovado doze anos após a LDB e vai definir temas importantes para a formação continuada de professores:

Mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Destaca em sua meta 10 - Formação dos Professores e Valorização do Magistério a importância da formação continuada de professores (em serviço inclusive) que terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, e constitui-se em uma das ações necessárias para a permanente melhoria da educação básica brasileira; a formação, quando a

distância, deverá ter seus momentos presenciais e sempre buscando suporte das universidades (BRASIL, 2001).

Este instrumento legal vai expressar em suas bases que a formação dos educadores deva ocorrer mediante articulação permanente com os sistemas de ensino e, surgiram esforços importantes neste sentido com a indução de cursos de curta duração, pós-graduações *lato sensu e stricto sensu* com a participação efetiva das universidades, a partir de demandas originárias das redes escolares em áreas como: alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física.

O referido Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), delineou uma maior integração das iniciativas já em andamento no Ministério, mas que precisavam de uma maior convergência, o que foi possível, com os programas de formação continuada fomentados pela Capes, quer seja na modalidade à distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Mestrado Profissional visando a qualificação de Professores (PROEB).

Sobre as ações da capes, a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007 detalha os seguintes aspectos norteadores e fundamentais para a atuação da agencia na educação básica:

[...] por meio das ações da Capes em seus programas as várias iniciativas inseridas no MEC, buscando dar organicidade às políticas educacionais de âmbito federal [...] a importância da formação inicial e continuada de professores para a melhoria da educação básica brasileira. Então, conclama as secretarias de educação (estaduais e municipais), as universidades e órgãos correlatos a participarem da empreitada. Por consequência, determina que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passe *“a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior”* (BRASIL, 2007b p. 17)

Sobre este novo desafio da capes, na percepção de Gatti, Barreto e André (2011) este é um grande desafio a ser enfrentado pela Capes que passa a envidar esforços no sentido de criar mecanismos indutores para unir a educação básica e superior e agregar as experiências consagradas no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) aos programas de formação continuada de professores da Educação Básica.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o sistema educacional no Brasil, observa-se que as demandas formativas contínuas de professores que atuam na educação básica, se desenvolvem num sistema político, em que a expressiva maioria das ações são induzidas pelo Ministério da Educação em nível federal e se descentralizam aos estados e municípios por meio da atuação das instituições de ensino com financiamento de agencias fomentadoras. Ou seja, um modelo federativo que se move por meio de colaboração.

Sob este aspecto, a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume, dentre suas ações, a responsabilidade de conduzir de

programas e projetos, regulamentando os cursos em articulação com as universidades no provimento dos cursos de formação de professores, permitindo ampliar o nível de qualidade do corpo docente atuante na educação básica.

Neste sentido, os órgãos e as agências de fomento em ciência e tecnologia, precisam buscar alternativas de melhoria para a gestão de seus escassos recursos e potencializar uma presença maior da comunidade científica no desenvolvimento do País.

As pesquisas na área educacional no Brasil, em sua expressiva maioria, apresentam temáticas recorrentes que apontam problemas estruturais, sendo que, a maioria desses problemas, estão centrados nas dificuldades de se equacionar uma sistematização eficaz nas relações que se estabelecem entre federação, estados, municípios, escola e profissionais da educação.

Como dissemos neste estudo, um dos principais desafios que se apresentam na educação brasileira na atualidade, é a implantação da nova base nacional comum curricular, que, depende de uma integração entre as redes municipais e estaduais, onde será fundamental a participação e articulação do Ministério da Educação como órgão condutor do processo.

Na visão dos professores, alguns conteúdos da BNCC são complexos e deveriam ser tratados no ensino superior. E, um outro desafio emerge da falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas para implementar algumas habilidades esperadas dos alunos e, na outra dimensão, a capacitação dos professores, no sentido de dominar as práticas laboratoriais, principalmente aquelas voltadas à programação e linguagens específicas da informática.

Portanto, acreditamos que a nova BNCC terá seu processo de implantação consolidado, quando as universidades promoverem as atualizações curriculares das licenciaturas considerando este novo conceito de formação docente.

## **FINANCIADOR (A)**

Fundação CAPES/MEC/PIDP

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6.ed. RJ: Vozes, 1991.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino e Aprendizagem**, 1939.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa Capes n. 209, de 21 de outubro de 2011. **Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Brasília, DF, 26 de dezembro de 2011.

BRASIL. Decreto 5800 de junho de 2006, Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Consultado em 10 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 10 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências**. Brasília, DF, 12 de julho de 2007.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)** e dá outras providências. Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União- Seção 1 - 12/8/1971, p.6377. Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** e das outras providências. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa MEC n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a **mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Brasília, DF, 29 de dezembro de 2009, Brasília:1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica – orientações gerais – catálogo 2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n ° 1, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências.** Brasília, DF, 12 de julho de 2007a.

CANARIO, R. (1991). **Escolas e mudança: Da lógica da reforma à lógica da inovação.** Lisboa: II Colloque National AIP ELF – Section Portuguese.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-848, set./dez. 2011.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Curriculares Básica: Concepções e Desafios.** In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior a distância: Novos marcos regulatórios?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891- 917.

EASTON, D. **The political system: An inquiry into the state of political science.** New York: Knopf, 1965.

EASTON, D.. **Categorias para análise de sistemas em política.** In: EASTON, D. (Org.).

EASTON, D. **Uma teoria da análise política.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. /abr.2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. **A prática pedagógica como núcleo do professor de formação de professores.** In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 95-106.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes Inestables de la educación**. Madrid: Morata, 1998.

KUENZER, A. Z. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetivas as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. RJ: EdUERJ, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, J.A; HENRIQUES, S; BARROS D.; SOLEDADE, A.F: **Qualidade Em Educação Digital em Rede: Inovação e Formação de Professores. Dossiê Qualidade e Inovação da/na Educação: Concepções, possibilidade e desafio**. Revelli. Goiânia (UEG). Vol 13, p. 1-19, 2021

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M. **Bourdieu e a educação**. BH: Autêntica, 2004.

NUNES, B. T. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola**. 2017. 217 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Higher Education in Regional and City Development: State of Paraná, Brazil**. Paris: OCDE, 2006

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

SARAIVA, T. **Educação a distância no Brasil: lições da história**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUTO, R. T. (2005). **Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública paulista (1892 – 1933) – Um estudo das tecnologias de Estado. (258 pp.)**. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.2005.

**A**

Acesso à EJA 215

Alfabetização 33, 122, 125, 126, 138, 144, 216, 218, 219, 220, 236, 245, 246, 247, 255, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275

Alunos 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 107, 150, 155, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178

Androcentrismo 72, 73, 74, 77, 83, 84

Aprendizagem filosófica 97, 98, 99

Asperger 104, 105, 111, 112, 113, 114

Atención 104, 112, 113, 114, 205

Avaliação da eficiência visual 60, 63, 66, 69

**B**

Baixa visão 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Base nacional comum curricular 22, 26, 27, 34, 126, 142, 147, 160, 167, 229, 248, 252, 260, 261

**C**

Capacitação 34, 179, 186, 272

Capital social 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 82

Complexidade 4, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 125, 128, 134, 164, 183, 186, 261

Copos descartáveis 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Criança 55, 77, 82, 124, 140, 157, 161, 162, 163, 166, 230, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 269, 271

Currículo 25, 56, 57, 97, 98, 109, 147, 174, 179, 180, 187, 229, 230, 261, 262, 272

**D**

Desarrollo de potencialidades 170, 174, 175, 176

Deserción escolar 148, 152

Desigualdade de gênero 73

Dificuldades de aprendizagem 54, 56, 57, 127, 163, 236, 242, 243, 246

Docentes 17, 22, 23, 24, 28, 36, 39, 57, 98, 104, 106, 107, 108, 109, 118, 121, 137, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 184, 186, 188, 191, 198, 203, 210, 212

**E**

Educação 1, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 70, 71, 72, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 147, 158, 161, 162, 163, 167, 168, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276

Educação filosófica 97, 102

Educação infantil 97, 98, 167, 168, 182, 195, 215, 250, 251, 252, 259, 260, 261, 262, 268, 273, 274

Educação matemática 33, 51, 52, 53, 58, 59, 116, 138, 139, 275, 276

Educação matemática inclusiva 51, 52, 53, 58, 59

Educación 37, 39, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 105, 107, 115, 169, 170, 172, 173, 174, 177, 202, 207, 211

EJA 116, 117, 119, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234

ENEM 263, 264, 265, 266

Ensino 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 225, 226, 228, 231, 232, 234, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 247, 249, 263, 264, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276

Ensino aprendizagem 116, 118, 119, 124, 125, 128, 129, 130, 133, 135, 137, 187, 242, 249, 276

Escuelas 41, 45, 169, 170

**F**

Formação de professores 14, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 34, 36, 37, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 179, 180, 181, 186, 187, 188, 191, 198, 199, 200, 275

Frações 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

**H**

Hiperactividad 104, 113

Historia 39, 95, 104, 115, 172, 263, 266

Horario nocturno 148, 149, 155

**I**

Impactos ambientais 86, 89, 93, 195, 196, 198

Infância 12, 83, 99, 166, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262

Interdisciplinaridade 14, 16, 17, 18, 21

**J**

Jogos 82, 147, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249

**L**

Letramento 140, 218, 236, 245, 246, 247, 248, 274, 275

Licenciatura en administración 148

Lúdico 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 242, 248

**M**

Machismo 72, 73, 79, 80, 84

Matemática 33, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 90, 110, 113, 116, 117, 118, 120, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 147, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 185, 192, 198, 234, 271, 275, 276

Material dourado 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 168

Matrículas 52, 58, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 227, 229, 230, 233

Meio ambiente 1, 2, 6, 19, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 179, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 198, 240

**N**

Necessidades educacionais específicas 51, 52, 53

**O**

Oferta na EJA 215

Olimpíada de Filosofia 96, 97, 98, 100, 102, 103

Organizaciones 38, 202

**P**

Pandemia 99, 215, 217, 219, 225, 229, 231, 232, 272, 274

Patologias 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Práticas pedagógicas 53, 54, 117, 124, 128, 139, 141, 226, 239

Preservação 86, 88, 92, 93, 94, 181, 184, 185, 193

Professores 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 63, 91, 92, 98, 100, 118, 123, 124, 128, 134, 136, 137, 159, 160, 161, 166, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 226, 231, 237, 238, 239, 242, 245, 247, 248, 258, 266, 272, 275, 276

**R**

Regime colaborativo 22

Relação com o saber 116, 127, 136, 138

Revisão bibliográfica 14

**S**

Sociabilidade humana 1, 11

Sociedades primitivas 1, 4

**T**

transtorno 55, 243, 247

Transtorno 67, 243, 248

**U**

Universidade Aberta de Portugal 22

Universidade Aberta do Brasil 22, 23, 33, 35

Universidades 18, 22, 24, 33, 34, 38, 49, 81, 170, 173

**W**

Webometria 263, 264, 265

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

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

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

  
Ano 2022

**Vol 1**

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

@atenaeditora 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

  
Ano 2022

**Vol 1**