



**Kelly Cristina Campones
(Organizadora)**

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena
Editora
Ano 2019

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. 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.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
I61	A interlocução de saberes na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-533-4 DOI 10.22533/at.ed.334191408 1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.55).

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
CONHECIMENTO E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Reginaldo Aliçandro Bordin	
Thalita Beatriz Levorato	
Fernanda Gozzi	
DOI 10.22533/at.ed.3341914081	
CAPÍTULO 2	13
DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL EM FOCO	
Warley Carlos de Souza	
Mauro José de Souza	
Débora Fernanda Alves Santos	
Egeslaine de Nez	
DOI 10.22533/at.ed.3341914082	
CAPÍTULO 3	24
DISCUSSÃO SOBRE AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	
Maria Perpétua Carvalho da Silva	
Jancarlos Menezes Lapa	
DOI 10.22533/at.ed.3341914083	
CAPÍTULO 4	36
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A ARTE DE SER PROFESSOR (A)	
Carolina Agostinho de Jesus	
Nancy Mireya Sierra Ramirez	
DOI 10.22533/at.ed.3341914084	
CAPÍTULO 5	46
DESAFIOS E DIÁLOGOS AO PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OBSERVAÇÃO DO TRATO PEDAGÓGICO DOCENTE NO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTÁGIO CURRICULAR I	
Aiana Carvalho Carneiro	
Amanda Santana de Souza	
Denize Pereira de Azevedo	
Suzana Alves Nogueira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.3341914085	
CAPÍTULO 6	54
NARRATIVAS DE UM ESTAGIÁRIO: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA	
Assicleide da Silva Brito	
Olívia Maria Bastos Costa	
Gabriel Nery Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.3341914086	

CAPÍTULO 7	64
O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rozilda Pereira Barbosa	
Claudia Rodrigues Machado de Medeiros	
Valquíria Soares Mota Sabóia	
DOI 10.22533/at.ed.3341914087	
CAPÍTULO 8	77
MONOGRAFIAS DO CURSO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC: AS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	
André Luis Corrêa	
Fernanda Jordão Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.3341914088	
CAPÍTULO 9	90
O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	
Mônica Lana da Paz	
Chrisley Bruno Ribeiro Camargos	
DOI 10.22533/at.ed.3341914089	
CAPÍTULO 10	102
O PROGRAMA DE TUTORIA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-TUTORES DO CURSO DE FARMÁCIA-BIOQUÍMICA DA FCFRP-USP	
Márcia Mendes Ruiz Cantano	
DOI 10.22533/at.ed.33419140810	
CAPÍTULO 11	109
PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICA E CIDADANIA: A CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA EM SOCIOLOGIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO	
Claudyanne Rodrigues de Almeida	
Karina Andréa Tarca	
Cleber Alves Feitosa	
Gilson Everton Olegário Campos	
DOI 10.22533/at.ed.33419140811	
CAPÍTULO 12	119
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA	
Claudete da Silva Lima Martins	
DOI 10.22533/at.ed.33419140812	
CAPÍTULO 13	129
O USO DO GÊNERO TEXTUAL “POEMA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	
Andreína Severo Figueiredo	
Bruna Jaíne Vasques	
Renato Lourenço Português	
Francione Charapa Alves	
DOI 10.22533/at.ed.33419140813	

CAPÍTULO 14 139

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE ENSINO

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

Daniela Bonfim de Castro

Lucenildo Elias da Silva

Luciene de Moraes Rosa

DOI 10.22533/at.ed.33419140814

CAPÍTULO 15 147

SELEÇÃO DE BOLSISTAS PARA O PIBID CAPES A PARTIR DE VÍDEOS PRODUZIDOS PELOS CANDIDATOS

Paulo Sergio de Sena

Maria Cristina Marcelino Bento

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33419140815

CAPÍTULO 16 154

UM PROJETO DE PROFESSORA: A PRÁTICA DE AUTOFORMAÇÃO E AUTOREFLEXÃO POSSIBILITADA PELOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Karina Fonseca Bragagnollo

Vanessa Suligo Araújo Lima

DOI 10.22533/at.ed.33419140816

CAPÍTULO 17 161

A MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PRÁTICA DIFERENCIADA DE SE RESOLVER QUESTÕES MATEMÁTICAS COM NÚMEROS FRACIONÁRIOS

Wagna Mendes Vieira

Kenny Henrique Ferraz Inomata

Adelino Cândido Pimenta

Danúbia Carvalho de Freitas Ramos

Marcelo Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.33419140817

CAPÍTULO 18 173

CONTRADIÇÕES QUE APARECEM ENTRE A FORMULAÇÃO E A CONCRETIZAÇÃO DO PARFOR-UEFS-EDUCAÇÃO FÍSICA

Gersivania Mendes de Brito Silva

Wellington Araujo Silva

Raquel Cruz Freire Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.33419140818

JOVENS E ADULTOS

CAPÍTULO 19 184

O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela Cristine Merli

DOI 10.22533/at.ed.33419140819

CAPÍTULO 20 190

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRESIDÁRIA

Ivanilton Carneiro Oliveira
Suzana Alves Nogueira de Souza

DOI 10.22533/at.ed.33419140820

INOVAÇÕES

CAPÍTULO 21 202

UTILIZANDO A TÉCNOLOGIA EM FAVOR DA APRENDIZAGEM EFETIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

Alan Willian Leonio da Silva
Maria Cristina Marcelino Bento

DOI 10.22533/at.ed.33419140821

CAPÍTULO 22 210

INOVAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FUTUROS PROFESSORES – UMA EXPERIÊNCIA *BLENDED LEARNING*

Maria Cristina Marcelino Bento
Neide Aparecida Arruda de Oliveira
Luciani Vieira Gomes Alvareli

DOI 10.22533/at.ed.33419140822

CAPÍTULO 23 217

ALCHEMIST: UMA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA QUE PROPORCIONE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rafaella Marinho Braga
Kathleen de Souza Campos
Nathan Alves
Vinicius Munhoz Fraga

DOI 10.22533/at.ed.33419140823

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO 24 224

O APRENDENDO A APRENDER E AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NO PROCESSO FORMATIVO ESCOLAR

João Paulo dos Passos-Santos
Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse
Rozana Salvaterra Izidio

DOI 10.22533/at.ed.33419140824

CAPÍTULO 25 236

A PAIXÃO PELO POSSÍVEL DOS SABERES AMAZÔNICOS

João Carlos Gomes
Noraides Ferreira de Almeida
Maria Ferreira de Almeida Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33419140825

SOBRE A ORGANIZADORA..... 248

ÍNDICE REMISSIVO 249

CONHECIMENTO E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Reginaldo Aliçandro Bordin

UniCesumar- Centro Universitário Cesumar
Maringá - Paraná

Thalita Beatriz Levorato

UniCesumar- Centro Universitário Cesumar
Maringá - Paraná

Fernanda Gozzi

UniCesumar- Centro Universitário Cesumar
Maringá - Paraná

HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT: The objective of the present study is to discuss the construction of scientific knowledge in higher education highlighting the influence that market logic exercises on the same in these institutions and the role of the teacher. Thus, it raises the discussion about the adequacy of HEIs to market demands that result in: adaptations in the management of these institutions for practices similar to those used in commercial organizations; changes in the training model to be adopted; new demands on teachers.

KEYWORDS: Knowledge; Higher education; Teachers.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A denominada sociedade globalizada impôs a exigência das pessoas aprenderem cada vez mais e em diferentes contextos. Isso acarreta em uma busca interminável por informações que serão transformadas para suprir a lógica produtiva. Nesse cenário globalizado, o desenvolvimento tecnológico possibilita o fácil compartilhamento de alguns dados de modo que se torna possível a qualquer um ter acesso às informações em tempo real, mas não necessariamente ao conhecimento.

RESUMO: The objective of the present study is to discuss a knowledge perspective, assumed in higher education from the market logic, with an emphasis on management. It raises the discussion about the adequacy of HEIs to the demands of the market, which results in adaptations in the management of these institutions, oriented with practices similar to those used in commercial organizations. It also presents changes in the training model to be adopted and new requirements for teachers. For this, we analyzed authors who emphasized organizational knowledge and proceeded to critique them.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Ensino Superior; Docentes.

KNOWLEDGE AND MANAGEMENT IN

Isso porque o simples acesso a dados e informações não garante a elaboração de novos conhecimentos.

No cenário de fortalecimento da produção econômica atual, a capitalista, as instituições de ensino superior acabam por se adequar às exigências do mercado. Utilizam-se práticas administrativas de empresas para se consolidar e, nesse caso, a gestão do conhecimento (GC) parece se enquadrar no realinhamento da educação aos princípios do mercado. Deste modo, até mesmo sem defini-las como práticas de GC, muitas ações são aplicadas nas instituições de ensino para manter a competitividade.

Entende-se, portanto, o predomínio da lógica do mercado em detrimento das funções essenciais do ensino superior, em que se pode destacar o avanço científico e tecnológico e o desenvolvimento da própria humanidade enquanto parte de uma sociedade. Os próprios docentes e discentes muitas vezes acabam por se posicionar a favor de uma formação profissionalizante voltada para o mercado de trabalho que desfavorece o desenvolvimento intelectual e da ciência. Essas práticas reduzem a importância do ensino superior e deixam de considerá-lo para além das necessidades produtivas. Cabe ao professor, portanto, compreender as exigências impostas pela chamada sociedade do conhecimento e assumir uma postura que favoreça a formação de seus alunos para além dessa perspectiva reducionista.

Diante do exposto, cabe as reflexões: até que ponto a sociedade do conhecimento favorece a construção de conhecimentos propriamente ditos, principalmente nas instituições de ensino superior? Em que medida a lógica de mercado interfere na educação, em especial a superior?

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é discutir sobre a importância do conhecimento para o ensino superior destacando a influência que o mercado exerce sobre o mesmo nas instituições de ensino. Para tanto, por meio de uma análise bibliográfica, esse estudo tratará do conhecimento, da gestão do conhecimento e do papel docente nas instituições de ensino superior.

2 | O CONHECIMENTO E SUA COMPLEXIDADE

Essa seção, levantará uma discussão a respeito das diferentes formas de como o conhecimento foi e é abordado, com ênfase maior para o conhecimento visto pela perspectiva da chamada sociedade do conhecimento. Também tratará sobre a distinção entre dado, conhecimento e informação, termos esses que muitas vezes acabam sendo considerados como equivalentes, o que leva a uma possível “redução” da abrangência do conhecimento.

Há séculos uma definição para conhecimento é buscada nas diferentes ciências, como a Filosofia, a Psicologia e a Pedagogia (EMYDIO; ROCHA, 2012). Tendo o conhecimento papel de destaque na educação, economia, administração,

entre outros, não só o seu conceito vem sendo alvo de discussão como também os aspectos que o envolve: como se conhece? Quais os tipos de conhecimento? O que implica o conhecer?

Sem pretender responder a todos esses questionamentos, cumpre afirmar que foi na Grécia Clássica, por volta do século V a.C., que os problemas acerca do conhecimento começaram a ser temas das discussões filosóficas que levantavam dúvidas sobre as formas tradicionais de conhecimento, especialmente o mítico-religioso. Quando surgiu, a filosofia buscou meios racionais de explicar os problemas mais candentes dos gregos, entre os quais o princípio de todas as coisas. Na época, os sofistas chegaram a conclusão da impossibilidade do conhecimento do Ser, isto é, das formas metafísicas e de uma verdade universal, e defenderam a existência somente de opiniões subjetivas sobre a realidade. Distintamente, Sócrates afirmou que a verdade pode ser conhecida pelo pensamento desde que as ilusões dos sentidos e das opiniões sejam afastadas. Portanto, para Sócrates, conhecer seria ir para além das aparências, das opiniões e pontos de vistas individuais e passar às essências, aos conceitos e às ideias universais (CHAUÍ, 2000).

Desde os filósofos gregos muitos outros princípios gerais sobre o conhecimento foram discutidos levantando também diferentes posicionamentos entre os autores. Diante de diversas perspectivas para o conhecimento, Marconi e Lakatos (2003) ressaltam a existência de quatro tipos de conhecimentos, são eles: o conhecimento popular, conhecimento filosófico, conhecimento religioso e conhecimento científico. O conhecimento popular, também conhecido por senso comum, é empírico podendo ser transmitido de geração para geração, por imitação e por experiência pessoal. Por estar relacionado às experiências, envolve emoções, subjetividade e é inexato pois é fundamentado apenas em percepções objetivas. Já o conhecimento filosófico se caracteriza pelo uso da razão pura para questionar e discernir o certo e o errado. Parte de hipóteses baseadas na experiência, mas não são submetidos à experimentação. Portanto, não são verificáveis pois não podem ser confirmados e nem refutados. Em se tratando do conhecimento religioso, também chamado de teológico, contempla as doutrinas sagradas reveladas pelo sobrenatural. Envolve a fé já que a verdade consiste em revelações divinas fundamentadas nos textos sagrados e que, por isso, são inquestionáveis para os religiosos dispensando qualquer evidência. Por fim, o conhecimento científico é aquele considerado real, pois trata-se de fatos validados pela experimentação. É considerado sistemático por ser ordenado logicamente e resultar em teorias.

As essas concepções de conhecimento outra passou a fazer parte, a dos setores da administração. Para dar início à discussão sobre o assunto é necessário, primeiramente, determinar a distinção entre dados, informações e conhecimentos, que muitas vezes são interpretados como sinônimos, mas possuem diferentes significados, apesar da relação que mantém entre eles.

Os dados são os elementos menores e mais simples se comparados às

informações e aos conhecimentos. Podem ser considerados como registros de um evento. São unidades indivisíveis e fáceis de serem manipuladas e transportadas por serem isoladas em si. Não possuem um significado inerente e não informam. Já as informações resultam da conversão dos dados e possuem como diferencial o contexto. Assim, as informações, na verdade, são um conjunto de dados (porque envolvem dois ou mais dados) dentro de um contexto (que será interpretado subjetivamente pelos sujeitos). Por isso, ao contrário dos dados, as informações são significativas (CARVALHO, 2012).

As informações, após serem devidamente processadas, causam mudanças de comportamento resultando no conhecimento. Ou seja, as informações são absorvidas e interagem com os processos mentais, com as experiências vividas, crenças, valores, entre outros (CARVALHO, 2012).

Conforme Almeida (2008, p. 46), conhecer implica em:

selecionar informações, eleger algumas como mais importantes, articulá-las entre si, imputar significados a elas. Conhecimento é tratamento de informações. É o resultado de uma ação e de um trabalho ao mesmo tempo árduo e prazeroso do pensamento para estabelecer elos entre os dados, observar aproximações e afastamentos, procurar encaixes entre indícios e sinais que reconhecemos como informações sobre um fenômeno, um problema, um tema.

Em se tratando do conhecimento formal presente nas instituições educacionais, de acordo com Mansano e Azevedo (2002), é possível afirmar que envolvem todo e qualquer conhecimento existente na instituição de ensino, ou seja, todo conhecimento envolvido nos processos de ensino-aprendizagem e não apenas aquele que chega ao aluno.

De acordo com Gallucci (2007), nas instituições de ensino, o conceito de conhecimento também equivale ao *know-how* (saber como fazer), que diz respeito ao papel do professor. Isso envolve aspectos relacionados ao próprio professor, como sua qualificação para a docência, e procedimentos didáticos adotados para as aulas, como a condução da aula, interação com os alunos, instrumento de avaliação, entre outros.

Para Bernheim e Chauí (2008), o conhecimento passou a ser fator central nos processos de produção da sociedade do conhecimento, bem como fonte de vantagem competitiva e de poder e, por isso, tornou-se integrado ao próprio capital. Por esse motivo os autores chamam a atenção para a tendência da redução do conhecimento a uma mera mercadoria sujeita às leis de mercado. Essa argumentação é justificada por Bernheim e Chauí (2008, p. 7) ao afirmarem que a:

[...] a *sociedade do conhecimento* é governada pela lógica de mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural (grifos dos autores).

Desse ponto de vista, o conhecimento gerado das instituições de ensino superior, do qual o mercado se apropria, passou a ter outra função: atender

as necessidades do capital sendo irrelevante nas atividades universitárias que responderiam às necessidades sociais e políticas (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008). Em decorrência dessa orientação que tende a privilegiar os aspectos mercadológicos e utilitários do conhecimento, verifica-se a diluição dos padrões intelectuais nas propostas educacionais que enfatizam mais a vida produtiva do que a especulativa, filosófica. Essa constatação nos leva a compreender que o ensino de massa substituiu a formação intelectual para privilegiar o trabalho e o treinamento. A metodologia privilegiada para a consecução dessa proposta está assentada nas dinâmicas que enfatizam o aluno como autorreferente, auto-aprendente, dispensando, por exclusão teórica e metodológica, o papel do professor que se vê na condição de “facilitador”.

Dessa maneira, reduzida a educação a um processo de capacitação para o negócio e aplicações técnicas, o ensino e a didática correspondente a essa concepção, não ultrapassa o nível da memorização e da compreensão de um ensino fundado mais na reprodução de informações coletadas do que na análise crítica delas. Além disso, Almeida (2008) usa o termo “alunos-bancos-de-dados” para se referir aos discentes que as escolas e universidades da sociedade capitalista estão preparando. Segundo a autora, muitas vezes os conteúdos são “repassados” aos alunos mas não há a construção do conhecimento. A causa disso está no fato de que os acadêmicos não são incentivados a pensar sobre os conteúdos, a estabelecer relações e fazer conexões. Desta forma, os alunos acabam sendo possuidores de um grande banco de dados, ou seja, de muitas informações, mas não são capazes de articulá-las.

3 | UMA PERSPECTIVA SOBRE A GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A concepção referida no item anterior aponta para uma direção: conhecimento e educação passaram a ser mercadorias valiosas para a estrutura produtiva atual, organizadas para responder demandas econômicas e não da sociedade. A gestão do conhecimento, ao que parece, tem se ocupado exatamente dessa perspectiva de saber e formação. Essa seção apresentará a gestão do conhecimento dando ênfase na sua aplicação em instituições de ensino superior. Abordará também os aspectos que envolvem o conhecimento nesse tipo de instituições bem como suas implicações para o ensino.

De acordo com Dalkir (2011), existe uma falta de consenso em relação ao conceito de gestão do conhecimento. Para a autora, o que torna difícil e também mais fácil a definição de GC é o fato de possuir duas vertentes. De um lado envolve tudo que diz respeito ao conhecimento e de outro um sistema de tecnologias da informação. Além disso, a GC possui uma natureza multidisciplinar baseada em diferentes áreas como: ciência organizacional, ciência cognitiva, linguística,

tecnologia da informação, educação, entre muitas outras. Conforme Sousa (2014), é em função da multidisciplinaridade e seu cenário abrangente de aplicação que a GC envolve uma ampla gama de conceitos.

Em face das inúmeras definições da GC, este estudo adotará como base o conceito de GC de Angeloni (2008), Dakir (2011) e Leonardi e Bastos (2014), por melhor adequar-se à proposta desse trabalho. Nessa abordagem a gestão do conhecimento será considerada um processo que visa a plena construção e utilização dos conhecimentos das pessoas, gerenciando-os. Leva-se em consideração as habilidades, competências, pensamentos e ideias dos indivíduos e o compartilhamento deles através dos relacionamentos pessoais. Como é possível verificar, tal concepção expressa o alinhamento da educação com os recursos empregados pela GC que é, de resto, o aspecto puramente técnico do conhecimento a serviço da produção.

Dessa maneira, é possível identificar nos arranjos educacionais e nas propostas defendidas, a articulação das ideias, valores e linguagem entre a GC e a educação, que passa a ser reprodutora dos ideais produtivos. Assim, ao se falar em gestão do conhecimento e educação, muito se discute sobre o uso de técnicas e ferramentas da tecnologia da informação e comunicação aplicadas à educação e também sobre a GC em instituições de ensino superior. Entretanto, outras diversas ações de GC são aplicadas em instituições educativas, muitas vezes sem o estabelecimento de relações com a gestão do conhecimento.

Llarena, Duarte e Santos (2015) constataam que o termo GC raramente é conhecido nas instituições de ensino, todavia suas práticas são de fácil aplicação no contexto educacional. Os autores citam como exemplo dessas ações o compartilhamento e a troca de informações por meio de redes sociais e de reuniões formais ou informais.

Entre os defensores dessa concepção, Fleury e Fleury (2001) e Oliveira Júnior (2001) relacionam a GC organizacional com a educação quando esclarecem que a criação e a troca de conhecimentos entre os acadêmicos não pode ocorrer de qualquer jeito. Neste pensamento em que docentes e discentes criam, compartilham e utilizam o conhecimento, faz-se entender que existe um sistema de gestão do conhecimento.

A pesquisa, nas instituições de ensino superior, é uma das atividades que incentivam a produção de conhecimento. O diferencial é que tratam-se de conhecimentos que ainda não foram identificados, mas que podem vir a se tornarem inovações à medida que forem formalizados. Neste caso, é de incumbência da instituição de ensino detectar a existência deste conhecimento e auxiliar para que seja concluído (MANSANO; AZEVEDO, 2002).

Ainda sobre a pesquisa, Bernheim e Chauí (2008) levantam uma reflexão acerca das influências da lógica do mercado e da economia para com as finalidades dessa atividade. Segundo os autores, nessa perspectiva, a pesquisa se torna instrumento de intervenção e controle com vistas ao alcance de metas específicas. Deixa de

objetivar a aquisição de conhecimentos esvaziando-se da reflexão, da crítica e da análise e, torna-se responsável por determinar aspectos como custo-benefício e produtividade.

A gestão do conhecimento educacional tem como ponto de partida as teorias aplicadas nas organizações. Isso ocorre porque, muitas das vezes, as instituições de ensino utilizam-se de práticas administrativas adaptadas de empresas e indústrias para lidar com os aspectos contábeis, financeiros e de recursos humanos, por exemplo (MANSANO; AZEVEDO, 2002). Sendo assim, é possível afirmar que foi em busca do aumento da competitividade que essas instituições de adotaram estratégias semelhantes às das empresas comerciais, passando a perceber o aluno como “cliente”. Nesse sentido, a gestão do conhecimento auxilia no preparo e consolidação das organizações educacionais no mercado (GALLUCCI, 2007).

É necessário, portanto, atentar-se ao fato de que, ao simplesmente transferir as práticas e estratégias de organizações comerciais para a gestão de organizações educacionais ocorre a deturpação da visão do conhecimento. Esse passa a ser visto como um bem ou serviço qualquer e as finalidades da instituição de ensino, que deveriam ser, de certa forma, mais abrangentes que as finalidades comerciais, passam a ser analisada da mesma forma. Isso influencia nas práticas administrativas da instituição, nas práticas docente, nos processos de ensino-aprendizagem e também nos objetivos do ensino.

Segundo Bernheim e Chauí (2008), à medida que as instituições de ensino passam a ser consideradas organizações estruturadas com base em indicadores de produtividade, estratégias e programas de eficiência organizacional, o ensino superior deixa de cumprir seu papel. Definem-se, assim, por aspectos divergentes ao conhecimento e formação intelectual, pois as exigências para com professores e alunos são desvinculadas do trabalho intelectual.

Pimentel (2003) cita a existência de um paradoxo no ensino superior brasileiro atual que está no modelo de formação adotado. Uma formação humanista direciona-se a desenvolver os alunos intelectualmente, a formar dirigentes, desenvolver e praticar a ciência, enquanto a formação profissionalizante volta-se a formar profissionais para ingressar no mercado de trabalho. A opção pela adoção dos modelos de formação envolve tanto docentes e discentes e sofre grandes influências da economia, por isso existe um impasse de interesses entre o modelo de formação que se pretende alcançar.

Bernheim e Chauí (2008), ao analisarem as relações entre universidade e sociedade, criticam a redução que se tem feito a respeito da relevância do ensino superior ao conceitua-lo como responsável por responder as demandas da economia. Os autores justificam seu posicionamento ao afirmarem que o ensino universitário tem maior complexidade e exigências de meios que superam a visão mercadológica, puramente economicista. Por isso, deve buscar equilíbrio entre os setores produtivos e as necessidades sociais como um todo.

Desta forma, ao equiparar organizações comerciais com instituições de ensino, essa relevância do ensino superior para além das necessidades produtivas deixa de ser vistas em seus aspectos cruciais. Nessa perspectiva, o ensino passa a ser compreendido como mera transmissão de conhecimento por parte de professores, muitas vezes desqualificados para a função (BERNHEIM; CHAUI, 2008). Assim reduzida a princípios técnicos e produtivos, a educação é articulada para satisfazer necessidades econômicas, incidindo, diretamente, nas atribuições do professor.

4 | O PAPEL DO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Essa sessão apresentará o papel do professor no contexto do ensino superior enfatizando as principais características exigidas para estar preparado para tal função.

Cunha (1993) afirmou que nos últimos anos os parâmetros e as concepções sobre formação do docente do ensino superior, em virtude do contexto da realidade educacional do país, têm sofrido várias alterações. Exigindo-se docentes “competentes” para que possam ser inseridos na sociedade e no mercado de trabalho a partir de outras características, entre as quais: maior nível de escolarização; capazes de utilizarem tecnologias de informação na docência; ser capaz de trabalhar em redes acadêmicas nacionais e internacionais; um docente que domine o conhecimento contemporâneo manejando-o na resolução de problemas; capaz de integrar sua matéria de ensino ao contexto curricular e histórico-social e; capaz de utilizar formas de ensinar variadas.

Segundo Masetto (2009) trabalhar com o conhecimento, na sociedade sempre foi um aspecto primordial e o qual o professor se apresentava como representante da ciência produzida, guardada e comunicada pela universidade. A partir dele, os alunos passam a ter informações, experiências, teorias, conceitos, princípios e a partir daí que se formavam profissionais. Sendo assim, o conhecimento exige outras práticas docentes como pesquisar novas informações, desenvolver criticidade frente a imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual.

O papel do professor, no contexto do ensino superior, remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, pois faz com que o educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa. Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. No exercício do ensino (docência) é exigido do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, observamos a valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002) ainda que os docentes possuam

experiências significativas na área que atuam, ou tenham um grande conhecimento teórico, em geral, a falta de preparo ou falta de conhecimento científico do que seja um processo de ensino aprendizagem, fica notório que a ausência de uma formação pedagógica vem a ter um enorme peso a esses docentes. Essa perspectiva leva a discussão acerca do docente como sujeito ocupando espaço determinante na transformação da sociedade, através da sua preparação pedagógica. De acordo com Guimarães (2006, p.135):

Ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto profissional está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que a fundamentam a aspiração de profissional.

Sendo assim, a docência requer formação profissional para seu exercício, ou, seja conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou no mínimo, aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas a atividade docente para melhorar sua qualidade. Pimenta e Anastasiou (2002, p.103-104) analisando as transformações da sociedade contemporânea, ou seja, sociedade da informação e conhecimento, observaram a necessidade de reinterpretar o papel docente na universidade, colocando como objetivos:

- Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade) a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos, o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação o domínio científico e profissional do campo específico; - considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; - propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; - integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe o trabalho em equipe; - buscar criar e recriar situações de aprendizagem; - valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; - procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Assim, a autora coloca que a preparação do profissional docente se faça com conhecimento específico e pedagógico nivelando a reelaboração dos saberes, via um processo essencialmente reflexivo, sem restringir os saberes às técnicas. De acordo com Masetto (2006) a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos, mas também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão, ou seja, a docência nas universidades e faculdades precisa ser encarada de forma profissional e não amadoristicamente. Cabe ao professor promover práticas pedagógicas que envolvem a participação de todos e organizar atividades que objetivam o aprender. Assume, no exercício da mediação, a articulação dos saberes que os alunos já têm a novos conhecimentos e práticas, resultantes do aprimoramento teórico.

Rios (2006, p. 53) considera algumas características dessa relação entre

ensinar e aprender

Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula a aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado da aprendizagem. Muitas vezes ouvimos o professor afirmar que ensinou e que infelizmente os alunos não aprenderam. Temos que pensar se é possível uma afirmação dessa natureza. Se pensarmos no ensino como gesto de socialização, construção e reconstrução de conhecimento e valores temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação dialética com o processo de aprendizagem.

Sendo assim, as relações entre o ensinar e o aprender são fundamentais nas relações interpessoais. Nesse sentido a análise entre o professor e o aluno sinaliza uma grande complexidade de possibilidades e objetivos que convergem para a interação do processo pedagógico. Entende-se que a identidade profissional do professor está relacionada a características específicas como posturas, atitudes, valores, crenças, habilidades, competências, saberes, fazeres e cultura. Essas características que conduzem sua forma particular de agir, inseridas num contexto sociocultural amplo determinando sua identidade.

Por fim, cumpre afirmar a condição da educação, do professor e do conhecimento no momento atual. Orientados a partir dos princípios produtivos, eles assumiram as orientações políticas e ideológicas da GC e, como tais, se veem subordinados a concepções mais estreitas da formação humana. Em suma, em face das transformações verificadas a educação não pode perder as bases para execução de sua função educativa e nem se render a projetos que reduzem o ensino e o conhecimento a dimensões estreitas, bem como ao secundário papel do professor como insignificante facilitador.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou debater sobre o conhecimento na perspectiva da GC e sua relação com o ensino superior. O conhecimento nas instituições de ensino não pode ter o mesmo sentido que o conhecimento produtivo defendido nas organizações que buscam o lucro, mas considera principalmente os aspectos sociais e humanos. A gestão do conhecimento promove o uso de tecnologias na sistematização dos processos e requer análise situacional da empresa, assim como revisões contínuas do seu funcionamento. Presente na política e na cultura organizacional, considera os contextos específicos de cada organização, mas sem se opor as contradições presentes na sociedade. Desta forma, a GC pode ser vista como uma ferramenta para que as instituições de ensino possam estar inovando cada vez mais, mas não significa que seja capaz de compreender, pelas ferramentas que dispõe, as condições econômicas e sociais mais profundas, afim de alterá-las.

O crescimento da competitividade entre as instituições de ensino superior forçou uma nova postura por parte dos administradores das organizações de ensino,

fazendo-se necessário o uso de métodos gerenciais mais eficazes que consideram o conhecimento como recurso principal para garantir resultados positivos. Nesse caso, o conhecimento passa a ser um recurso a serviço da produção e as opções realizadas pelos gestores, tendem a enfatizar essa limitada perspectiva.

Por meio do crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma exigia-se do candidato a professor de ensino superior o exercício competente de sua profissão. No século XXI, essa ocupação de professor passou a ser uma carreira profissional, com requisitos de preparo, dedicação integral e atualização. Portanto, a docência no ensino superior exige não somente um domínio de conhecimentos a serem transmitidos, mas também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

O professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente a didática que propõe a seus alunos, pois a didática tem um papel fundamental no processo de ensino, contribui para que o ensino alcance sua finalidade. Assim, a formação do professor precisa ser entendida como um processo que precisa manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independente do nível de formação, seja um professor inicial ou titular. Para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científicos e pedagógicos sejam compartilhados e reconstruídos durante a ação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da C. X. de. **Educação como aprendizagem da vida**. *Revista Educar*, Curitiba, n. 32, p.43-55, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a05.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

ANGELONI, M. T. **Organizações do Conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília : UNESCO, 2008.

CARVALHO, F. C. A. de (Org.). **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1993.

DALKIR, K. **Knowledge Management in Theory and Practice**. Burlington: Elsevier, 2011.

EMYDIO, M. M.; ROCHA, R. F. da. **Gestão do conhecimento na área educacional: a tecnologia como instrumento facilitador**. In: Simpósio de excelência em gestão e tecnologia, IX, 2012, Resende. **Anais...** . Resende: AEBD, 2012.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 2001.

GALLUCCI, L. **Gestão do conhecimento em instituições privadas de ensino superior**: bases para a construção de um modelo de compartilhamento de conhecimento entre os membros do corpo docente. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, V. S. **A socialização profissional e profissionalização docente**: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: (Org). Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

LEONARDI, J.; BASTOS, R. C. Bases epistemológicas da Teoria de Criação de Conhecimento Organizacional. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p.3-18, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/16998/12244>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LLARENA, R. A. da S.; DUARTE, E. N.; SANTOS, R. do R. Gestão do conhecimento e desafios educacionais contemporâneos. **em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p.222-242, maio/ ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/53901/35089>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MANSANO, J. , AZEVEDO, H. **Gestão do conhecimento educacional** In: Simpósio Internacional de Gestão do Conhecimento; ISKM, Curitiba: PUC-PR, 2002. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/grupos/tema/70ISKM_Curso_Especializ_GCE.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MASETTO, M. T. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. **Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.04-25, jul. 2009.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. de M. **Gestão estratégia do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competência. São Paulo: Atlas, 2001.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C.. **Docência no ensino superior** – Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. A Gestão do Conhecimento e a Formação de Competências no Ensino Superior Privado [online], 2003. Disponível em:<<http://arquivo.fmu.br/prodoc/adm/mgpkmb.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, M. A. B. Gestão do Conhecimento: uma contribuição ao seu entendimento. **Revista Administração e Negócios da Amazônia**, v. 6, n. 3, p.38-47, set./dez. 2014.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário – seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aulas diferenciadas 36

C

Cidadania 31, 109, 110, 113, 114, 117

Ciências 7, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 54, 61, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 101, 102, 108, 117, 120, 129, 130, 139, 161, 223, 229

Conhecimento 1, 4, 11, 12

D

Desperdício de alimentos 129

Docentes 1, 12, 35, 62, 125

E

Educação de Jovens e Adultos 5, 32, 184, 185, 187, 191, 194, 195

Educação Matemática 34, 101, 139, 144, 146, 159, 160, 171, 172, 247

Educação Prisional 190

Ensino de Ciências 7, 45, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 129

Ensino Híbrido 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 213

Ensino Superior 5, 1, 12, 104, 113, 123, 124, 161, 210, 211

Estágio 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 70, 72, 76, 97, 98, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 177

F

Formação Continuada 139, 247

Formação de Professores 13, 44, 45, 58, 63, 77, 154, 173, 174, 182, 210

Fundamentos da EPT 24

G

Gestão Pedagógica 64

I

Identidade Docente 90

Ideologias Políticas 109

J

Jogos Digitais 223

L

Licenciatura em Matemática 24, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 90, 91, 95, 96, 99, 100, 154, 155

Livro didático 184, 189

M

Memoriais de Formação 154, 155, 157

Metodologias Ativas 153, 210, 212, 214, 216, 223

Modelagem Matemática 161, 171

Modelos Didáticos 36

O

Online 87, 202, 203

P

PARFOR 8, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183

PIBID 7, 8, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 120, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Poema 132

Prática Docente 46

Presencial 202

Projetos Pedagógicos 24, 26, 34, 78, 125

R

Residência Pedagógica 54, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Resolução de problemas 139, 140, 145, 146

Revisão de Literatura 77

S

Socialização 13

T

Tecnologia Educacional 77

Tutoria 102, 103, 104, 105, 108

V

Vídeo 147, 148

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-533-4



9 788572 475334