

**Jaqueline Fonseca Rodrigues
(Organizadora)**



**Gestão,
Avaliação
e Inovação
no Ensino
Superior**

Atena
Editora

Ano 2019

Jaqueline Fonseca Rodrigues
(Organizadora)

Gestão, Avaliação e Inovação no Ensino Superior

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. 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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. 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
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
G393	Gestão, avaliação e inovação no ensino superior [recurso eletrônico] / Organizadora Jaqueline Fonseca Rodrigues. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-687-4 DOI 10.22533/at.ed.874190810 1. Engenharia de produção – Planejamento. 2. Universidades e faculdades – Administração. I. Rodrigues, Jaqueline Fonseca. CDD 378
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Antes de efetuar a apresentação do volume em questão, deve-se considerar que a reflexão sobre o processo de inovação no setor educacional envolve uma série de componentes que, da perspectiva da Engenharia de Produção, são sistematizados e possibilitam um considerável diferencial competitivo. A sedimentação deste processo no planejamento estratégico e na prospecção na área educativa depende da postura dos gestores e da equipe de profissionais, que devem promover a quebra de paradigmas e a constituição de um novo modelo em um cenário em constante mutação.

O primeiro volume, com 28 capítulos, é constituído com estudos contemporâneos relacionados aos processos de **Organização, Gestão e Avaliação**, além das áreas de **Capacitação Universitária, Deserção Acadêmica, Narrativas Digitais, e Metodologia Ativa** como processo de **Inovação na área da Educação**.

A inclusão da gestão da inovação nas instituições educacionais prevê a prospecção de algumas regras para a adequação do modelo de negócio, incentivado e balizado nos indicativos de proposição de valor, cadeia de suprimentos e nas características do cliente-alvo que garantem o sucesso de todo o processo. Além desses parâmetros de adequação, é necessário atingir um alto nível de envolvimento dos gestores e da equipe de docentes e técnicos para a implementação da inovação na organização.

Além disso, os estudos científicos sobre o desenvolvimento acadêmico envolvendo procedimentos **Inovadores no âmbito da Educação** mostram novos direcionamentos para os estudantes, quanto à sua formação e inserção no mercado de trabalho, além da contribuição acadêmica e científica.

Podemos notar que o Setor Educacional se encontra em processos de mudanças paradigmáticas, fomentadas tanto pelas exigências socioculturais de reconfiguração dos modos de produção do conhecimento científico e tecnológico quanto pelas demandas externas do mundo globalizado.

Diante dos contextos apresentados, o objetivo deste livro é a condensação de extraordinários estudos envolvendo desde a Educação Básica e de Ensino Superior até as novas Metodologias que vêm sendo aplicadas buscando novos modelos de inovação que de forma conjunta através de ferramentas que transformam a **Organização, Gestão, Avaliação e Inovação no Ensino Superior** um diferencial na formação de conhecimento.

A seleção efetuada inclui as mais diversas regiões do país e aborda tanto questões de regionalidade quanto fatores de desigualdade promovidas pelo setor educacional.

Deve-se destacar que os locais escolhidos para as pesquisas apresentadas, são os mais abrangentes, o que promove um olhar diferenciado na ótica da Transformação dos Segmentos direcionados à Educação, ampliando os conhecimentos acerca dos

temas abordados.

Finalmente, esta coletânea visa colaborar ilimitadamente com os estudos empresariais, sociais e científicos, referentes ao já destacado acima.

Não resta dúvidas que o leitor terá em mãos extraordinários referenciais para pesquisas, estudos e identificação de cenários produtivos através de autores de renome na área científica, que podem contribuir com o tema.

Aos autores dos capítulos, ficam registrados os **Agradecimentos da Organizadora** e da **Atena Editora**, pela dedicação e empenho sem limites que tornaram realidade esta obra que retrata os recentes avanços científicos do tema.

Por fim, espero que esta obra venha a corroborar no desenvolvimento de conhecimentos e inovações, e auxilie os estudantes e pesquisadores na imersão em novas reflexões acerca dos tópicos relevantes na área de **Inovação**.

Boa leitura!!!!

Jaqueline Fonseca Rodrigues

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ESCRITA DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PARA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA	
<i>Patricia Pinto Wolffenbuttel</i> <i>Patricia Thoma Eltz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908101	
CAPÍTULO 2	12
A INFLUÊNCIA DO TRABALHO NA SAÚDE DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PUBLICADAS SOBRE O TEMA NA ANPED	
<i>Alyson Fernandes de Oliveira</i> <i>Dalva Eterna Gonçalves Rosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908102	
CAPÍTULO 3	24
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LA COOPERACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PARAGUAYAS A PARTIR DEL CONGRESO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: REALIDAD Y DESAFÍOS, DEL AÑO 2015	
<i>José B. Villalba</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908103	
CAPÍTULO 4	37
APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA DISCIPLINA DE DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS	
<i>Jadir Gonçalves Rodrigues</i> <i>Elton Anderson dos S. Castro</i> <i>Sônia Bessa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908104	
CAPÍTULO 5	49
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: SEMELHANÇAS E DESAFIOS	
<i>Simone Beatriz Rech Pereira</i> <i>Vialana Ester Salatino</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908105	
CAPÍTULO 6	61
CONSÓRCIO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS: TECENDO REDES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR	
<i>Joice Nunes Lanzarini</i> <i>Flávia Fernanda Costa</i> <i>Eduardes Teresinha Klafke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908106	
CAPÍTULO 7	73
DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA À CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA MULTICAMPI	
<i>Kleber Monteiro Pinto</i> <i>Carla Liane Nascimento dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908107	

CAPÍTULO 8	86
DESERÇÃO ACADÊMICA EM ALUNOS PARA PROFESSOR DE MATEMÁTICA	
<i>Lina Fernanda Martin Vargas</i>	
<i>Ramiro Rodríguez Mendoza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908108	
CAPÍTULO 9	94
ENGAGEMENT ACADÊMICO: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES TECNOLÓGICAS EM CURSO	
<i>Rosa Maria Rigo</i>	
<i>Maria Inês Côrte Vitória</i>	
<i>J. António Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908109	
CAPÍTULO 10	105
ENGAGEMENT NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DISCENTES QUE CONTRIBUEM PARA A IMPLANTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS	
<i>Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira</i>	
<i>Maria Inês Cortê Vitória</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081010	
CAPÍTULO 11	114
ENGAJAMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE UMA REDE DE PESQUISA COLABORATIVA UNIVERSIDADE-ESCOLA	
<i>Maria do Rozario Gomes da Mota Silva</i>	
<i>Cláudia Simone Almeida de Oliveira</i>	
<i>Sérgio Paulino Abranches</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081011	
CAPÍTULO 12	126
ENSINO EM ENFERMAGEM MEDIADO POR INTERFACES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
<i>Cintia Bastos Ferreira</i>	
<i>Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081012	
CAPÍTULO 13	139
ESCOLA DA TERRA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO REFLEXIVO NA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA	
<i>Darli Collares</i>	
<i>Paulo Peixoto de Albuquerque</i>	
<i>Nina Rosa Ventimiglia Xavier</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081013	
CAPÍTULO 14	151
EXPERIÊNCIAS DE USUÁRIOS SURDOS A RESPEITO DA ACESSIBILIDADE E USABILIDADE DA PLATAFORMA ACESSÍVEL (PLACE) NA MODALIDADE EAD	
<i>Camila Guedes Guerra Goes</i>	
<i>Lucila Maria Costi Santarosa</i>	

Alvina Themis Silveira Lara

DOI 10.22533/at.ed.87419081014

CAPÍTULO 15 163

METODOLOGIA ATIVA

Ancila Dall'Onder Zat

DOI 10.22533/at.ed.87419081015

CAPÍTULO 16 172

METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adelcio Machado dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.87419081016

CAPÍTULO 17 181

NARRATIVAS DIGITAIS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR: QUAL A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES?

Ernandes Rodrigues do Nascimento

Fábio Leandro Melo Ramos dos Anjos

Karla Karina Oliveira Menezes

Gregório Batista Lima de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.87419081017

CAPÍTULO 18 198

O ENSINO HÍBRIDO E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Christian Guimarães Severo

DOI 10.22533/at.ed.87419081018

CAPÍTULO 19 208

O PROFESSOR INOVADOR: MITOS SOBRE A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Laura Habckost Dalla Zen

Ana Lúcia Souza de Freitas

DOI 10.22533/at.ed.87419081019

CAPÍTULO 20 218

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A PESQUISA EM SALA DE AULA COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMERGENTE PARA A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Maria Janine Dalpiaz Reschke

DOI 10.22533/at.ed.87419081020

CAPÍTULO 21 230

PERCEPÇÃO DISCENTE ACERCA DA UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE FISIOLÓGIA EM CURSOS MÉDICOS

Luiz Fernando Quintanilha

DOI 10.22533/at.ed.87419081021

CAPÍTULO 22	239
PROGRAMA PEDAGÓGICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE DISCENTE E DOCENTE NA FASURGS	
<i>Chaiane Cássia Giacomoni Simor</i>	
<i>Janete Jacinta Lupatine Presser</i>	
<i>Morgana Gabriel Toson</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081022	
CAPÍTULO 23	250
REDES DE DESENVOLVIMENTO EM HABILIDADES ACADÊMICAS (REDHAC): POSSIBILIDADES DE PERTENCIMENTO E PROTAGONISMO ACADÊMICO	
<i>Ieda Lourdes Gomes de Assumpção</i>	
<i>Franciele da Silva Gastal</i>	
<i>Fabiane Perez</i>	
<i>Patricia Haertel Giusti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081023	
CAPÍTULO 24	259
ROUNDS CLÍNICOS: EXPERIÊNCIA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA	
<i>Claudia Capellari</i>	
<i>Mariele Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081024	
CAPÍTULO 25	266
TECNOLOGIA E SAÚDE: FORMANDO MÉDICOS HUMANOS	
<i>Ana Laura Schliemann</i>	
<i>Adriano Chiereghin</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081025	
CAPÍTULO 26	277
UNA ARQUITECTURA INTEGRADA DE TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN EN LÍNEA	
<i>Gerardo Quiroz Vieyra</i>	
<i>Luis Fernando Muñoz González</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081026	
CAPÍTULO 27	292
UNIVERSIDADE E PESSOAS COM DEFICIENCIA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE TRABALHO	
<i>Ana Laura Schliemann</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081027	
CAPÍTULO 28	303
USO DE FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS PARA O AUXÍLIO DO ENSINO: O ESTUDO DE CASO DA ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	
<i>Rafael de Azevedo Palhares</i>	
<i>Darly Dayanne da Silva dos Santos</i>	
<i>Natália Veloso Caldas de Vasconcelos</i>	
<i>Sarah Sunamyta da Silva Gouveia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081028	

SOBRE A ORGANIZADORA.....315

ÍNDICE REMISSIVO316

O PROFESSOR INOVADOR: MITOS SOBRE A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Laura Habckost Dalla Zen

Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Ana Lúcia Souza de Freitas

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: O estudo discute alguns mitos em torno da formação de professores, notadamente os que tiveram reconhecimento nas últimas décadas. Ao considerar que cada época tem seu regime de verdade, o artigo examina três ênfases que têm concorrido para a estruturação de saberes acerca da formação docente, quais sejam: professor reflexivo, professor pesquisador e, mais recentemente, professor inovador. Se as duas primeiras marcaram a produção discursiva da virada do século, a constituição de uma docência inovadora ganha eco recentemente. Apesar das peculiaridades de cada momento, há em comum o atravessamento da lógica neoliberal no campo educacional. Tomando esta compreensão como ponto de partida, o texto problematiza o imperativo da inovação como *necessidade formativa docente* e busca compreender como a ideia de professor inovador se cristaliza como fala mítica nos discursos educacionais. Para tanto, estabelece aproximações entre os pensamentos de Foucault e Barthes, no que diz

respeito à produção de verdade e ao mito como fala ideológica. Dessa articulação, evidencia alguns mitos sobre a docência contemporânea, quais sejam: o uso de tecnologias e metodologias ativas, a exposição ao risco e a ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. Este último ocupa um lugar privilegiado na análise, fundamentada pelos estudos de Biesta, especificamente no que se refere ao conceito de *learnification*, traduzido como *aprenderismo*. O estudo aponta para a complexidade do tema da inovação educacional e para a necessária vinculação entre propostas dessa natureza e a atualização da reflexão sobre o sentido e a finalidade da educação e da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Necessidade formativa docente; Professor inovador; Aprenderismo.

THE INNOVATIVE TEACHER: MYTHS ABOUT CONTEMPORARY TEACHING

ABSTRACT: The study discusses some myths about teacher education, especially those that have been recognized in recent decades. In considering that each moment has its own regime, this article examines three emphases that have contributed to the structuring of knowledge about teacher education, namely: reflexive teacher, researcher teacher and, more recently, innovative teacher. If the first two

marked the discursive production of the century change, the constitution of an innovative teaching has recently occurred. Despite the peculiarities of each moment, there is in common among each other the entrance of a neoliberal logic in the educational field. Taking this understanding as a starting point, the text problematizes the imperative of innovation as a formative educational need and wants to understand how the idea of innovative teacher crystallizes as a mythical speech in educational discourses. For that, it establishes approximations between the thoughts of Foucault and Barthes, with respect to the production of truth and myth as ideological speech. From this articulation, it highlights some myths about contemporary teaching, namely: the use of active technologies and methodologies, exposure to risk and the emphasis on learning rather than teaching. The latter occupies a privileged place in the analysis, based on the studies of Biesta, specifically regarding the concept of *learnification*. The study points to the complexity of the theme of educational innovation and to the necessary linkage between proposals of this nature and the need to update the reflection on the meaning and purpose of education and teaching.

KEYWORDS: Teacher training; Teacher training needs; Innovative teacher; Learnification.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é apresentar e colocar sob suspeição alguns mitos relacionados à formação de professores hoje, ou especificamente, à formação de *professores inovadores*. Como se tornar um *professor inovador*? O que é ser um *professor inovador*? Dicas para ser um *professor inovador*! Em uma rápida “googleada”, deparamo-nos com um rico aparato discursivo acerca do tema: são sites, de autorias diversas, que apontam caminhos, metodologias, técnicas, enfim, fornecem dicas, com o intuito de “auxiliar” o professor em suas escolhas pedagógicas para inovar em sala de aula. Entretanto, ainda que se trate de um rico aparato discursivo em termos quantitativos, os “caminhos” sugeridos parecem fixar padrões prescritivos, que reduzem a atuação docente à aplicação das “respostas” e “soluções” ali expressas, sem considerar professores e professoras como sujeitos da referida inovação.

A escolha pelo termo “mitos”, por sua vez, com o intuito de qualificar tais padrões, se dá a partir de uma aproximação entre os pensamentos de Michel Foucault e Roland Barthes, no que diz respeito à produção de verdade e ao mito como fala ideológica. Isto é, ao nos questionarmos sobre como o imperativo da inovação institui-se como *necessidade formativa docente* (YAMASHIRO, 2014), procuramos dar visibilidade à rápida incorporação e naturalização de certos mitos educacionais, os quais, não raras as vezes, acabam replicando modos de fazer educação (FISCHER, 2012, 1038).

Barthes, em seu célebre texto *Mitologias*, que reúne estudos feitos pelo autor nos anos 50, analisa um conjunto de imagens (fotografias, publicidade, cenas políticas, sociais, e culturais) e busca evidenciar o quanto determinados “mitos” vão

nos convencendo a aceitar uma versão despolitizada de nós mesmos e a neutralizar nosso senso crítico frente a eles. Nesse sentido, apostamos neste modo de pensar barthesiano, a fim de interrogarmos, particularmente, acerca dos saberes/mitos que têm concorrido para a constituição de uma docência inovadora. Identificamos aqui quatro deles: uso de (1) tecnologias e (2) metodologias ativas, (3) exposição ao risco e (4) ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. Este último, em especial, ocupará um lugar privilegiado na análise, a partir de uma discussão fundamentada pelos estudos de Gert Biesta, notadamente no que se refere ao conceito de *learnification*.

A intenção deste ensaio é, assim, problematizar acerca de uma suposta neutralização de nosso senso crítico, como professores e professoras, no que tange à adesão ao que estamos chamando de mitos educacionais, diretamente ligados à ideia de inovação na educação. Como questiona Fischer, estaríamos “[...] aceitando sem qualquer mediação os ditos que significam tais práticas como naturalmente boas” (2012, p. 1038)? Estaríamos aceitando uma versão despolitizada de nós mesmos ou, ainda, daquilo historicamente construído, teórica e metodologicamente, no campo da formação de professores? Não se trata, neste caso, de nos posicionarmos nem positiva nem negativamente em relação a essas práticas, a esses mitos, mas de lançarmos algumas pistas, com o intuito de compreender como a ideia de professor inovador cristaliza-se como fala mítica nos discursos educacionais.

2 | PAPEL DO PROFESSOR E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES

Inicialmente, é importante situar nosso objeto de estudo: os discursos sobre formação de professores. Quando, a partir da década de 1950, a compreensão sobre uma docência vinculada a valores religiosos passa a conviver com um modelo que incorpora valores profissionais (VICENTINI; LUGLI, 2009), criam-se as condições para que enunciados concernentes a essa profissionalização venham a ocupar uma função de existência. Dentre esses enunciados, está o da *necessidade formativa docente*, que convoca e incita professores a olharem para suas “faltas” e “insuficiências”, para as “lacunas” de sua formação. Esta conversão do olhar, por sua vez, os leva a exercitar juízos de valor sobre suas práticas “[...] com base em ideias, princípios, valores, conceitos e definições tomadas com status de verdade instrumental” (PEREIRA, 2008, p. 3).

Carla Yamashiro aponta para o fato de a *necessidade formativa docente* ter “[...] se constituindo como uma realidade que dá condições à implementação de uma biopolítica de formação da população docente” (2014, p. 120), da qual emergem discursos que concorrem para a estruturação de saberes sobre o papel do professor, em especial, no contexto da sala de aula. Afinal, quem devo ser eu, como docente, frente às demandas deste tempo? Que práticas pedagógicas me constituem como um “bom” professor? Que posição devo ocupar no processo de ensino e aprendizagem?

Que aspectos precisam ser levados em conta em minha formação pedagógica?

Neste jogo de espelhos e autorrefencialidade, é sabido, porém, que algumas imagens refletem com mais intensidade, valem mais do que outras. “Algumas aparecem com mais frequência do que outras. Algumas aparentam ser mais fortes do que outras. Algumas se tornam hegemônicas, em detrimento de outras” (PEREIRA, 2008, p. 3). As noções de professor reflexivo e professor pesquisador, por exemplo, parecem ter colonizado o campo educacional, sobretudo na virada do século, ao assumirem uma hegemonia nos discursos sobre formação de professores. Ambas as ênfases estão bastante imbricadas, entretanto, ainda que brevemente, optamos por tratá-las de maneira individualizada neste ensaio.

Em 1992, ao publicar o livro *Os professores e sua formação* – uma coletânea de artigos, dentre os quais merece destaque o de autoria do norte-americano Donald Schön, intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos” –, António Nóvoa inspira toda uma geração de pesquisadores brasileiros. De modo geral, esses textos propõem um “novo” modelo de formação profissional, pautado pela constante reflexão sobre a prática. No artigo supracitado, Schön sugere que a crise de confiança no conhecimento profissional induz à procura por uma nova epistemologia da prática. Comenta, igualmente, que seus estudos não são necessariamente inovadores, visto que autores como John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein, entre outros, embora de maneiras diversas, pertencem a uma certa tradição do pensamento epistemológico pedagógico. Para Schön:

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (1992, p. 83, grifos nossos).

O autor acredita que o professor, ao criar tais condições para a prática reflexiva, “é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia escolar” (1992, p. 87). Ou seja, para Schön, a prática reflexiva vai diretamente de encontro ao saber escolar, “um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos” (ibidem, p. 81). No entanto, na medida em que se estabelece uma espécie de diretriz sobre “como transformar a experiência em conhecimento e formalizar um saber de referência” (PEREIRA, 2008, p. 7), acabamos por reconhecer “[...] um dispositivo que mais produz unidade de discurso do que reflexão sobre a prática” (idem, grifos do autor).

Talvez pudéssemos dizer o mesmo quanto à postura investigativa atribuída aos docentes. Ainda que para Nóvoa (2001) não haja uma distinção clara entre as ênfases mencionadas – o professor pesquisador seria, justamente, aquele que reflete sobre

sua prática –, há procedências teóricas que merecem ser comentadas. O conceito de professor pesquisador, originalmente concebido pelo inglês Lawrence Stenhouse, ganha eco no Brasil por meio de diferentes autores, a exemplo de Pedro Demo (1991; 1994; 1996) e Corinta Geraldi (1998). Com enfoques distintos, ambos sublinham a relação direta entre pesquisa e construção do conhecimento, ao ressaltarem o caráter formativo do exercício investigativo. Nesse contexto, a obra de Paulo Freire também merece ser destacada. No livro “Pedagogia da autonomia”, ao apontar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1998, p. 32), o autor sublinha a ideia de pesquisa como algo inerente à docência.

Todavia, ainda que para Pereira as ênfases mencionadas, frequentemente, convertam-se em “[...] discursos repetidos de boca em boca” por professores e professoras, “criando um campo propício para expandir o ideário hegemônico até a sua exaustão” (2008, p. 12), é essencial estabelecer uma diferenciação entre elas e a noção de professor inovador evocada neste ensaio. Não apenas há uma divergência na temporalidade – enquanto as ideias de professor reflexivo e professor pesquisador datam da virada do século, a de professor inovador ganha eco mais recentemente –, mas, fundamentalmente, no que se refere à procedência. Tal como descrito, a mobilização dos termos professor reflexivo e professor pesquisador é impulsionada por uma farta produção discursiva empreendida em ambiente acadêmico, diferentemente da ideia de professor inovador, que emerge como solução privada diante do que tem sido compreendido hoje como *necessidades formativas docentes*.

3 | INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO VERDADE DESTE MUNDO

Embora tenha se consolidado como imperativo no campo da gestão empresarial, a ideia de inovação e, notadamente, de inovação ininterrupta, tem atravessado diferentes espaços sociais, que nos ensinam formas específicas de nos movimentarmos no mundo hoje. Um desses espaços diz respeito ao campo da formação de professores, que, supostamente, não atenderia às demandas de um tempo que rechaça padrões de conduta amparados por rotinas e tradições (BAUMAN, 2001). Nesse cenário, o sólido conhecimento e o bom planejamento por parte do professor são entendidos como insuficientes em um contexto no qual “[...] o culto ao novo emerge e opera” (FONTENELLE, 2012, p. 107). Da mesma forma, a produção acadêmica do campo vem concorrendo, paulatinamente, com soluções privadas que “prometem” um incremento no desempenho em sala de aula de professores e professoras, uma vez que estes assumem o desafio da inovação.

Da rotina cuidadosamente delineada na lousa aos *post-its* coloridos, o domínio do não discursivo, aqui, além de metáfora sobre a atualidade do saber docente, faz ver o imperativo da inovação instituindo-se como uma espécie de mito educacional contemporâneo. Assim sendo, a tradição pedagógica passa a ser concebida de

maneira adjetivada, por vezes com forte conotação negativa, na medida em que se apresentaria como obstáculo para um professor que precisa inovar. Diferentemente, porém, de uma docência que se transforma de tempos em tempos, a inovação é posicionada aqui como atitude pedagógica permanente (SILVA; FABRIS, 2013, p. 250), diretamente relacionada ao alinhamento das práticas pedagógicas ao que seriam as exigências da escola contemporânea.

Os (re)alinhamentos, as mudanças, sempre fizeram parte do cotidiano escolar, seja no âmbito da gestão, seja no que diz respeito à formação do professor e sua ação em sala de aula. Entretanto, Fontenelle nos alerta sobre uma diferença sutil entre mudança e inovação. Segundo a autora, o entendimento de mudança “nos remetia a um momento específico de transformação organizacional, a um acontecimento com data marcada, suportado por um projeto cuja implantação focava um resultado final” (FONTENELLE, 2012, p. 100). A inovação, por sua vez, é compreendida como um status permanente, ou seja, a própria ação de mudar, nessa perspectiva, torna-se torna algo permanente.

Desse modo, falar em inovação na educação hoje e, precisamente, falar na formação de um professor inovador, implica falar em um domínio cujas transformações não focam, necessariamente, um “resultado final”, mas se estabelecem em fluxo contínuo, ou no desejo mesmo desse fluxo. Esse desejo, por sua vez, é consoante ao que Leal descreve como uma sociedade da inovação, na qual constata-se “[...] uma generalização da inovação para os domínios do social, do político e do cultural”; isto é, “a força da inovação parece colonizar todas as outras dimensões da sociedade” (LEAL, 2017, p. 35), para além do campo da gestão empresarial. A formação de professores, nesse sentido, seria uma dentre as tantas dimensões em que o imperativo da inovação se materializa como verdade deste mundo.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...] (FOUCAULT, 1999, p. 12).

Desse modo, ao compreender a inovação como um dos discursos verdadeiros hoje em circulação, faz-se necessário que a tomemos em sua irrupção histórica, sobretudo no que se refere à sua relação com a educação. Afinal, sob que condições a ideia de inovação aparece inscrita no campo educacional, especificamente no que diz respeito à formação de professores? De que maneira o imperativo da inovação estrutura uma nova uma arquitetura institucional, a partir da qual a concepção de escola se aproxima, cada vez mais, da noção de organização flexível que caracteriza o funcionamento das grandes empresas capitalistas?

Ao lado das discussões realizadas por Bauman, os apontamentos de Sennet, em especial os que integram o livro: *A cultura do novo capitalismo* (2006), fornecem importantes subsídios para situar a instituição escolar neste cenário e, particularmente,

problematizar a articulação entre inovação e educação. Para o autor, um dos desafios insurgidos no final do século XX é o processo de presentificação, isto é, a capacidade de deixar o passado para trás, um passado bastante próximo, o que leva, por vezes, a uma euforia bastante insidiosa em nome da inovação. É justamente essa euforia que este texto coloca sob suspeição, ao lançar luz sobre o caráter aparentemente inelutável do presente e das convicções que nele emergem, como atitude “indispensável para continuar a olhar ou refletir” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

“Continuar a olhar ou refletir” implica, neste caso, olhar com certo estranhamento para o imperativo da inovação em sua relação com a formação de professores. Esse movimento, por sua vez, parte do pressuposto de que existem hoje mitos que, ao inscreverem uma ideia particular de inovação na educação, instauram uma biopolítica de formação da população docente bastante específica; são eles: uso de tecnologias e metodologias ativas, exposição ao risco e ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. Como uma primeira tentativa de compreendermos como a ideia de professor inovador cristaliza-se diante desses mitos educacionais, à continuação estabelecemos uma breve análise acerca da ênfase dada, atualmente, à facilitação da aprendizagem.

4 | PROFESSOR INOVADOR E A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Uma importante referência no que se refere à análise dos discursos educacionais vigentes é o pensamento do filósofo holandês Gert Biesta, cuja produção bibliográfica conta com apenas uma publicação, de sua expressiva obra, traduzida para o português. A publicação de *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (BIESTA, 2013), aliada à participação de Biesta em eventos educacionais no Brasil, contribuíram para tornar suas ideias mais conhecidas em âmbito nacional.

Na referida publicação, o autor analisa criticamente o contexto da globalização econômica e suas repercussões no cenário educacional, entre elas, o modo como, nos últimos anos, a linguagem da educação se transformou em linguagem da aprendizagem. Ao constatar a presença de um imperativo da aprendizagem no discurso educacional dominante, o autor discute o modo como as escolas deixam de ser lugares de ensino para serem concebidas como “centros de aprendizagem”; como a função de ensinar vem sendo substituída pela de “facilitar a aprendizagem”, chamando a atenção, assim, para como o lema do “aprender a aprender” se reinaugura como finalidade da educação.

É em função desta constatação, da exacerbação da aprendizagem nos discursos educacionais, que Biesta apresenta o conceito *learnification*, expressando sua contrariedade e desenvolvendo, de modo impactante, sua argumentação “contra a aprendizagem”. A contrariedade diz respeito não à aprendizagem em si, mas à substituição da educação pela aprendizagem, por considerar ser esta uma restrição

conceitual que abre espaço para uma visão mercadológica, reduzindo as finalidades da educação. Nas palavras do autor:

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem -, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou se precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo de definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside neste ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (BIESTA, 2013, p. 41).

Em seus estudos, Biesta enfatiza a necessidade de resgatar e atualizar a discussão sobre a finalidade da educação. Esta intencionalidade está presente no desenvolvimento de seu pensamento, ao buscar compreender os motivos pelos quais a discussão sobre a finalidade da educação desapareceu da agenda educacional. No âmbito desta reflexão, apresenta sua compreensão a respeito do que constitui “uma boa educação na era da mensuração” (BIESTA, 2012), fazendo distinção entre três dimensões: a qualificação, a socialização e a subjetivação. Para o autor, uma resposta à pergunta sobre o que constitui uma boa educação deve, portanto, sempre especificar essas três dimensões, “mesmo no caso improvável de quisermos argumentar que apenas uma delas importa” (BIESTA, 2012, p. 819).

Segundo ele, portanto, não podemos reduzir a educação à qualificação; a resposta acerca do que constitui uma boa educação é sempre composta. Ou seja, quando nos envolvemos com uma das funções/dimensões da educação, sempre produzimos impactos nas outras duas. Trata-se de compreender a complexidade da tarefa educativa, que se apresenta reduzida no discurso educacional dominante, frequentemente atravessado, entre outros aspectos, por mitos relativos à docência contemporânea. Nesse sentido, o pensamento de Gert Biesta e, de modo especial o conceito de *learnification*, traduzido como *aprenderismo* (GUILHERME; FREITAS, 2017), representa importante referência para analisar o discurso educacional contemporâneo e suas repercussões nas práticas educativas.

5 | SOBRE ASSUMIR UMA ATITUDE CRÍTICA

Ao lançarmos luz sobre o tema da inovação na educação, mobilizando-o, particularmente, na sua relação com a formação docente, procuramos destacar a complexidade inerente a este discurso, disputado por diferentes interesses e cujos efeitos repercutem, diretamente, no modo como professores e professoras relacionam-se com suas práticas educativas. Não se trata, contudo, de mudar a consciência desses docentes, ou o que eles têm na cabeça, mas, fundamentalmente, o regime político,

econômico e institucional de produção da verdade (FOUCAULT, 2008). Desse modo, mais do que combater, ir de encontro a certos mitos fortemente imbricados com a ideia de professor inovador, interessou-nos apontar para a necessária vinculação entre propostas dessa natureza e a atualização da reflexão sobre o sentido e a finalidade da educação e da docência, tendo em vista os desafios da contemporaneidade.

Isto é, a crítica, por si só, não nos exime do poder, enquanto pesquisadoras da Educação, mas abre, por outro lado, um campo de possibilidades de resistências. Resistir, por sua vez, não significa fazer frente ao uso de tecnologias e metodologias ativas em sala de aula, à exposição ao risco, ou mesmo à facilitação da aprendizagem; resistir aqui significa, simplesmente, não aceitarmos uma versão despolitizada de nós mesmos, atendendo à solicitação incessante, infatigável, à exigência insidiosa e inflexível dos mitos (BARTHES, 2001) e neutralizando, com isso, nossa atitude crítica frente a eles.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. vol.42 n. 147, p. 808-825, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. "Mitologias" em torno da novidade tecnológica em educação. **Educação e Sociedade**. [online]. 2012, v. 33, n. 121, p.1037-1052. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a07v33n121.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FONTENELLE, Isleide. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas** (São Paulo). [online]. 2012, v. 52, n. 1, p. 100-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v52n1/08.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario F.; PEREIRA, Elisabete M. A. Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: _____ (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 11-22.

GUILHERME, Alex; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44003/23207>. Acesso em: 18 jun. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Matrizes Curriculares. TV Brasil, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. **Entrevista ao programa Salto para o Futuro**. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**. [online]. n. 47/5, p. 1-12, 2008a. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/2157Villela.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Roberto; FABRIS, Eli. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no Ensino Médio. **Educação**. [online]. v. 36, p. 250-261, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10446/9456>. Acesso em: 18 jun. 2019.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

YAMASHIRO, Carla Regina Caloni. **A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil**. 2014. 261f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP, Presidente Prudente (SP), 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

Jaqueline Fonseca Rodrigues – Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PPGE/UTFPR; Especialista em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PPGE/UTFPR; Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG; Professora Universitária em Cursos de Graduação e Pós-Graduação, atuando na área há 15 anos; Professora Formadora de Cursos de Administração e Gestão Pública na Graduação e Pós-Graduação na modalidade EAD; Professora-autora do livro “Planejamento e Gestão Estratégica” - IFPR - e-tec – 2013 e do livro “Gestão de Cadeias de Valor (SCM)” - IFPR - e-tec – 2017; Organizadora dos Livros: “Elementos da Economia – vol. 1 - (2018)”; “Conhecimento na Regulação no Brasil – (2019)” e “Elementos da Economia – vol. 2 - (2019)” – “Inovação, Gestão e Sustentabilidade – vol. 1 e vol. 2 – (2019)” pela ATENA EDITORA e Perita Judicial na Justiça Estadual na cidade de Ponta Grossa – Pr.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 68, 151, 152, 153, 154, 157, 161, 162, 256, 295, 297, 298

Avaliação da aprendizagem 49, 58, 59, 68, 133, 138, 173, 176, 248

C

Capacitação 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 134, 135, 153, 179, 198, 202, 203, 204, 206, 235, 301, 305

Classes multisseriadas 139, 140, 146, 148

COMUNG 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71

Concepções avaliativas 49

Concorrência 86

D

Democracia 47, 49, 74

Desafios 2, 37, 39, 47, 49, 51, 52, 60, 67, 74, 84, 95, 97, 101, 105, 108, 109, 111, 112, 125, 136, 165, 183, 186, 195, 199, 214, 216, 223, 228, 229, 230, 240, 248, 249, 251, 256, 257, 294, 295, 297, 301, 302

Deserção acadêmica 86

Docência no ensino superior 62, 70

Docência universitária 61, 62, 70

E

Educação 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 240, 248, 252, 257, 264, 269, 271, 276, 295, 296, 298, 299, 301, 302

Educação básica 1, 2, 3, 7, 9, 22, 37, 38, 39, 47, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 86, 87, 90, 91, 93, 114, 116, 120, 121, 124

Educação em enfermagem 126, 130, 131

Educação superior 18, 39, 47, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 70, 71, 72, 73, 85, 89, 94, 96, 100, 112, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 199, 218, 221, 230, 269, 276

Engajamento acadêmico 96, 109, 112

Engajamento docente 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125

Engajamento em rede 114, 115, 116, 117, 118, 120, 125

Engajamento estudantil 105, 107, 111, 112, 116, 117

Ensino aprendizagem 38, 47, 81, 162, 247

Ensino em saúde 126, 130

Envolvimento 7, 38, 102, 105, 106, 108, 109, 117, 119, 124, 163, 165, 166, 167, 170, 200, 245, 262, 263

Escrita narrativa 1, 3, 9

F

Formação continuada 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 62, 67, 78, 139, 140, 141, 142, 201, 205, 242, 251
Formação em rede 61, 62, 65

G

Gestão universitária 73, 74, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85

I

Inovação pedagógica 139

Inserção acadêmica 139

Interlocução docente 139

M

Metodologia 5, 7, 22, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 70, 90, 91, 94, 99, 114, 118, 120, 124, 126, 153, 163, 164, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 202, 224, 228, 233, 239, 246, 249, 253, 259, 263, 268, 269, 301, 308, 314

Metodologia da problematização 37, 38, 40, 41, 43, 46, 47

Multicampia 73, 74, 78, 79, 82, 84

P

Participação 14, 37, 38, 40, 41, 46, 64, 68, 69, 70, 77, 80, 100, 102, 105, 108, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 133, 145, 146, 148, 154, 161, 165, 168, 189, 193, 214, 218, 227, 255, 273, 275, 293, 294, 295, 298, 311

Pedagogia 9, 11, 37, 38, 39, 42, 43, 47, 53, 60, 68, 69, 91, 100, 103, 104, 136, 141, 143, 149, 150, 164, 165, 171, 195, 196, 206, 212, 218, 229, 250, 251, 301

Planejamento 5, 8, 9, 43, 54, 55, 67, 68, 74, 77, 79, 82, 83, 86, 121, 135, 139, 142, 145, 148, 168, 175, 183, 194, 195, 212, 221, 239, 244, 259, 260, 261, 273, 292, 314

Plataforma acessível 151, 155, 156, 158, 162

Possibilidades 5, 6, 11, 56, 58, 83, 86, 95, 97, 98, 101, 102, 105, 109, 111, 112, 135, 137, 165, 166, 170, 179, 183, 188, 198, 199, 202, 216, 248, 250, 276

Prática educativa 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 99, 171, 222, 228, 229

Prática pedagógica 3, 4, 9, 11, 47, 116, 163, 202, 218, 222, 228, 253

Projeto 2, 5, 38, 40, 46, 63, 65, 70, 91, 92, 93, 108, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 139, 141, 142, 148, 157, 163, 166, 167, 168, 170, 200, 202, 203, 213, 218, 220, 223, 224, 226, 228, 231, 232, 249, 250, 252, 255, 256, 257, 258, 266, 269, 270, 271, 275, 293, 297

R

Recursos econômicos 86

Rede de pesquisa 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Reflexão 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 38, 44, 52, 137, 139, 142, 145, 146, 166, 167, 168, 169, 184, 187, 190, 191, 198, 199, 202, 204, 208, 211, 215, 216, 220, 231, 232, 244, 259, 261, 263, 264, 267, 269, 275, 299

S

Saúde docente 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22

Sistema educacional 45, 86

Surdos 151, 153, 154, 155, 161, 162

T

Tecnologias digitais 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 125, 126, 127, 129, 132, 134, 137, 162, 182, 186, 187, 189, 200, 201, 202

Trabalho 4, 5, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 92, 93, 114, 115, 116, 119, 124, 126, 129, 135, 138, 143, 144, 146, 147, 148, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 216, 221, 223, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 241, 242, 246, 247, 252, 254, 256, 257, 259, 260, 263, 264, 266, 267, 270, 275, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305

Trabalho docente 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 47, 59, 198, 199, 201, 202, 206, 207, 216

U

Universidade 12, 23, 37, 38, 39, 40, 42, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 100, 101, 104, 108, 114, 115, 116, 118, 123, 124, 125, 126, 129, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 179, 180, 208, 218, 219, 220, 226, 228, 230, 231, 232, 233, 241, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 264, 266, 268, 270, 276, 292, 297, 302, 303, 314

Usabilidade 151, 153, 154, 161

V

Validação 151

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-687-4

