

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 3

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)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 3 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-666-9 DOI 10.22533/at.ed.669192709 1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 370.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte. No 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade e no 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS DA GESTÃO ADMINISTRATIVA/FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	
Edilma de Jesus Louzeiro Cruz	
Erisvan Sales Oliveira	
Raimunda Nonata da Silva Machado	
DOI 10.22533/at.ed.6691927091	
CAPÍTULO 2	11
A EXPRESSIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO - DESAFIOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Regina Zanella Penteadó	
DOI 10.22533/at.ed.6691927092	
CAPÍTULO 3	24
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES DURANTE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	
Ana Luiza Sobrinha Silva Souza	
Emília Karla de Araújo Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.6691927093	
CAPÍTULO 4	36
A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E À MODA DA POLÍTICA IDENTITÁRIA	
Emanuel Oliveira da Costa	
Emelinne Bezerra Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.6691927094	
CAPÍTULO 5	43
APROXIMAÇÕES ENTRE AS CIÊNCIAS NATURAIS E AS CIÊNCIAS HUMANAS BASEADAS NA BNCC: O LUGAR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA	
Roberta Dall Agnese da Costa	
Ana Cláudia Reis de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6691927095	
CAPÍTULO 6	54
AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ	
Consolação Linhares de Carvalho Coelho	
Antonia de Abreu Sousa	
Amarílio Gonçalves Coelho Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.6691927096	

CAPÍTULO 7 64

ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PROMOÇÃO DA SAÚDE:
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA ENFERMAGEM

Antonia de Fátima Zanchetta Serradilha
Elza de Fátima Ribeiro Higa
Dircelene Jussara Sperandio
Marli Terezinha Casamassimo Duarte
Vera Lucia Pamplona Tonete

DOI 10.22533/at.ed.6691927097

CAPÍTULO 8 77

CONTRIBUIÇÕES DA REVISTA EDUCITEC PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
NO AMAZONAS

Wagner Gomes de Oliveira
Carolina Menandes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.6691927098

CAPÍTULO 9 88

“CRISE DA DOCÊNCIA” E SEUS REFLEXOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Izaque Pereira de Souza
Teresa Kazuko Teruya
Wellington Junior Jorge

DOI 10.22533/at.ed.6691927099

CAPÍTULO 10 98

DA TEORIA À PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas

DOI 10.22533/at.ed.66919270910

CAPÍTULO 11 105

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO
CONTINUADOS DOS PROFESSORES

Ludimar Pegoraro
Arã Paraguassu Ribeiro
Rodrigo Regert
Kleber Prado Filho
Patrícia de Deus e Silva
Rosana Rachinski D`Agostini
Marissol Aparecida Zamboni
Fátima Noely da Silva
Eliane Baldo Fantinel
Marcelo Ricardo Colaço

DOI 10.22533/at.ed.66919270911

CAPÍTULO 12 117

É POSSÍVEL DESENVOLVER COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR MEIO DE PRÁTICAS LÚDICAS? RELATO DE EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO DISCENTE DO CURSO DE FARMÁCIA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Lucila Ludmila Paula Gutierrez
Alexsandro Ferreira Guimarães
Camila Silva Martins
Ana Gabriela Pericolo Nunes
Ana Paula Oliveira Barbosa
Paula Pillar Pinto
Marilene Porawski

DOI 10.22533/at.ed.66919270912

CAPÍTULO 13 125

FORMAÇÃO ACADÊMICA: RECONSTRUÇÃO, RESSIGNIFICAÇÃO OU RESGATE?

Juliana Alvares Duarte Bonini Campos

DOI 10.22533/at.ed.66919270913

CAPÍTULO 14 133

HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEMPO/ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jessica Rautenberg
Rita Buzzi Rausch

DOI 10.22533/at.ed.66919270914

CAPÍTULO 15 141

O ALIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE, DISCENTE E COMUNIDADE

Terezinha Camargo Pompeo Vinha.
Marcia Reami Pechula

DOI 10.22533/at.ed.66919270915

CAPÍTULO 16 148

O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Cintya Roberta Oliveira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.66919270916

CAPÍTULO 17 157

O PARFOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS BRASILEIRAS

Raul da Silveira Santos
Francisco Pereira de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.66919270917

CAPÍTULO 18 168

O PROJETO INTEGRADOR COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFPA

Robson de Sousa Feitosa
Vanderlei Antonio Stefanuto
Soraya Farias Aquino
Alessandra Ribeiro Duarte

DOI 10.22533/at.ed.66919270918

CAPÍTULO 19	181
OS NOVOS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES HUMANISTAS PARA A FORMAÇÃO DO JURISTA	
Pedro Henrique Hermes	
DOI 10.22533/at.ed.66919270919	
CAPÍTULO 20	188
WORKSHOP DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Kelly Cristina Gavião Luchi	
DOI 10.22533/at.ed.66919270920	
PARTE 2 - EDUCAÇÃO E ARTE	
CAPÍTULO 21	195
(DESCONSTRUINDO) ESTEREÓTIPOS: NARRATIVAS EM TORNO DO ENSINO DA ARTE	
Mikael Miziescki	
Marcelo Feldhaus	
DOI 10.22533/at.ed.66919270921	
CAPÍTULO 22	207
10 EDIÇÕES DO <i>ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP</i> : O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PUBLICAÇÕES GERADAS PELAS COMUNICAÇÕES ORAIS	
Paulo Roberto Prado Constantino	
DOI 10.22533/at.ed.66919270922	
CAPÍTULO 23	215
EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: O MATERIAL DIDÁTICO DE ACORDO COM OS PROFESSORES DE ARTE	
Aline Raquel Costa de Oliveira	
Cassiano de Almeida Barros	
Andreia Miranda Moraes do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.66919270923	
CAPÍTULO 24	223
ENSINO DE ARTES: FRONTEIRAS ENTRE CURRÍCULO E PESQUISA DOCENTE	
Christiane de Faria Pereira Arcuri	
Deise Marins Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.66919270924	
CAPÍTULO 25	234
MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	
José Carlos Teixeira Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.66919270925	

CAPÍTULO 26	243
O MATERIAL DIDÁTICO PARA BANDAS DE MÚSICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE USO Fernando Vieira da Cruz DOI 10.22533/at.ed.66919270926	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	253
ÍNDICE REMISSIVO	254

“CRISE DA DOCÊNCIA” E SEUS REFLEXOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Izaque Pereira de Souza

Universidade Estadual de Maringá – PPGE/UEM
Maringá/PR

Teresa Kazuko Teruya

Universidade Estadual de Maringá – PPGE/UEM
Maringá/PR

Wellington Junior Jorge

Universidade Estadual de Maringá – PPGE/UEM
Maringá/PR

RESUMO: A ideia de que o país passa por uma crise política já se tornou uma discussão recorrente. Da mesma maneira, tem se tornado cada vez mais recorrente ouvirmos que a educação e a docência passam por uma séria crise e que esta implica diretamente na qualidade da educação de nosso país. Mas, assim como poucos refletem acerca da real situação política nacional – e quando o fazem pautam suas análises em avaliações rasas - quanto temos refletido sobre a real crise educacional a qual estamos submetidos? E, nesse contexto, qual seria essa crise pela qual a docência vem passando e quais seriam os fatores que determinam essa situação? No presente artigo buscamos promover uma breve análise a partir de uma análise bibliográfica, dos fatores que contribuem para o desenho desta crise e de seus rebatimentos na relação

ensino-aprendizagem. Nos foi possível compreender que uma educação capaz de superar esse quadro precisa ser construída em um contexto interdisciplinar e que considere as particularidades e singularidades de espaços e sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Crise docente. Ensino Aprendizagem. Educação.

“CRISIS OF TEACHING” AND ITS REFLECTIONS IN THE TEACHING- LEARNING RELATIONSHIP

ABSTRACT: The idea that the country is going through a political crisis has already become a recurrent discussion. In the same way, it has become increasingly recurrent to hear that education and teaching are going through a serious crisis and that this directly implies the quality of education in our country. But just a few reflect on the real national political situation – and when they do so do their analysis in shallow assessments – how much have we reflected on the actual educational crisis we are undergoing? And in this context, what would be the crisis that teaching is going through and what would be the factors that determine this situation? In this article we seek to promote a brief analysis based on a bibliographical analysis of the factors that contribute to the design of this crisis and its

repercussions in the teaching-learning relationship. It was possible to understand that an education capable of overcoming this picture needs to be built in an interdisciplinary context and that considers the particularities and singularities of spaces and subjects.

KEYWORDS: Teaching crisis. Teaching-learning's relation. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Talvez a palavra crise nunca tenha estado tão em alta quanto nestes últimos tempos. Se, pela etimologia, seu significado pode perpassar pela ideia de ruptura, cisão, separação¹, pode ainda ser compreendida como uma expressão de ausência, carência e desequilíbrio².

O que nos cabe entender é que, de qualquer forma, essas ideias convergem para uma mesma dimensão: alteram o ponto de equilíbrio social e acabam rompendo com a estabilidade de uma dada situação uma vez que, em sua quase totalidade, questionam normas e valores socialmente estabelecidos. Podemos citar, como um exemplo mais próximo e cotidiano, a nossa crise política nacional. A ganância dos “nossos representantes” associada à falta de decoro (entre outros elementos de cunho ético, é obvio), contribuíram para a instauração de uma crise que se tornou institucional. Não há legenda que se veja livre dessa verdadeira “patologia” que se tornou a corrupção generalizada – e que por sua vez nos colocou numa verdadeira crise no campo político nacional.

É claro que há outros exemplos de crise que poderiam ser utilizados para ilustração (crise amorosa, crise da meia idade, crise econômica) mas o que de fato se quer fazer entender é que crises são desestabilizações e que como tal, produzem efeito para todos os envolvidos.

A ideia de crise docente que desenvolveremos na presente análise, diz respeito aos dilemas encontrados no processo educacional e que refletem diretamente na relação ensino-aprendizagem. Através de uma análise bibliográfica, nos propomos a trazer elementos que possibilitem uma reflexão sobre algo que vem sendo debatido de forma recorrente e que diz respeito ao caminho das formações docentes no país e aos rebatimentos que a formação (ou ausência dela) vem trazendo para o aprendizado.

E isso porque, associados a um processo de má formação temos a precarização do trabalho e do ensino, que acabam criando um substrato que implica em uma série de questionamentos, dentre eles: onde estão os maiores problemas da relação de ensino? Em quem ensina ou em quem aprende? Por que um espaço que nasce com vistas a produção/socialização/mediação do conhecimento se tornou, quando muito, em um espaço para reprodução? Como trabalhamos, quando na condição de docentes, nossas perspectivas educativas? Certamente, não se pretende esgotar a temática principalmente porque, conforme já enunciamos, a ideia é trazer elementos

1. Vide <http://www.dicionarioetimologico.com.br>.

2. Vide <http://www.dicio.com.br/crise>.

que nos permitam refletir acerca da temática e por isso provavelmente teremos mais perguntas que respostas.

2 | A “CRISE DOCENTE” NO BRASIL: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Mesmo que falar de crise na educação/docência passe a ideia de algo recente, pode-se afirmar que esta temática já vem sendo debatida neste contexto há várias décadas. Isso porque, se detivermos nossa análise no espaço acadêmico, perceberemos que este vem se transformando e, por esse motivo, modificam-se também as estruturas que precisam ser compreendidas e analisadas. Como nos ensina Martins (2000, p. 41),

No intervalo de pouco mais de 30 anos, o sistema de ensino superior brasileiro passou por expressivas mudanças em sua morfologia. No início dos anos 60, contava com cerca de uma centena de instituições, a maioria delas de pequeno porte, voltadas basicamente para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado. Esses estabelecimentos vocacionados para a reprodução de quadros da elite nacional, em geral cultivando um *ethos* e uma mística institucional, abrigavam menos de 100 mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino. Tal quadro contrasta fortemente com a complexa rede de estabelecimentos constituída ao longo desses anos, portadora de formatos organizacionais e tamanhos variados. Esse sistema absorve hoje 2,1 milhões de alunos matriculados na graduação e aproximadamente 78 mil alunos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que cobre todas as áreas do conhecimento.

Mudaram-se enfoques e perspectivas. Contudo, nem sempre a expansão vem seguida de um correspondente qualitativo. Principalmente porque, é preciso compreender de que maneira foi promovida essa expansão no ensino superior e a qualidade que vem sendo trazida nos contextos do ensino. Principalmente se considerarmos que na medida em que se teve um aumento na demanda por professores por conta de uma população em idade escolar, esta demanda foi suprida com a expansão do ensino superior privado que promoveu um alargamento na oferta dos cursos de licenciatura. Conforme nos ensina Sampaio (2011, p.29),

O ensino superior privado no Brasil tem mais de um século e hoje responde por 75% das matrículas nesse nível de ensino. [...] Liderada pela iniciativa privada, no início dos anos 1970, a expansão foi impulsionada pela pressão de diversos segmentos da sociedade brasileira, que se tornava cada vez mais urbana e industrializada. Para um contingente cada vez maior da população, a formação superior passava a fazer parte de seus projetos de realização pessoal e de ascensão social. A iniciativa privada, atenta às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil.

O que se questiona (e talvez seja o início de nossa trajetória investigativa neste trabalho) é se nesse momento de ampliação houve a preocupação com a manutenção dos aspectos que devem nortear as perspectivas educacionais como a qualidade com o ensino a ser ofertado e as prerrogativas da produção (de fato) de conhecimento.

É importante lembrar que em sua origem, a universidade foi criada sob uma perspectiva muito diferente do que a maior parte de nós tem conhecimento. Seu propósito inicial era tão somente o de ser um espaço de estudo e produção do conhecimento – que inclusive partia do autoconhecimento, como nos ensina São Boaventura de Bangoregio³. Com essa perspectiva inicial, a universidade se desenhava com um conceito bem diferente do que conhecemos na atualidade já que trazia para aqueles que se ocupassem de seus estudos a preocupação em, de fato, se apropriarem do conhecimento de forma sistematizada e completa. Isso fica nítido também na ideia de Santo Tomas de Aquino quando, em seus escritos políticos, ilustra que nada no homem é natural mas sim construído a partir do social⁴.

Contudo, há que se considerar que as mudanças ocorridas de lá – do período de Boaventura e Tomas de Aquino - para cá trouxeram consigo várias modificações estruturantes. Desde uma mudança no modo de produção que *a priori* altera conceitos de sociedade e trabalho, até mesmo os aspectos culturais, com rebatimentos diretos nas relações sociais.⁵ Isso faz com que aquilo que se tinha como algo definido - o trabalho do professor, no caso - passe a ser questionado em sua essência. Isso porque, independente das particularidades apresentada em cada momento histórico, o trabalho do professor sempre gozou de um espaço referenciado. Se tomarmos como exemplo a idade medieval, neste período o professor exercia de fato um papel mediador - a partir de uma sentença dada por ele, o aluno se preparava (lendo textos, traçando comparativos, exercitando sua retórica e argumentação) e a partir dessas exposições eram desenvolvidos os trabalhos e as análises. Com o avançar dos séculos e o surgimento de novas teorias pedagógicas este panorama se altera alterando também o papel deste agente educativo.

Se pegarmos como exemplo um dos documentos mais avaliados (e criticados) dos últimos tempos, o relatório “Educação – um tesouro a descobrir”⁶, perceberemos um pouco melhor esta afirmação. Objetivamente, o documento trata de quatro pilares sobre os quais devem se sustentar a educação, sendo estes o **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser** (DELORS, 1996, grifo nosso). Analisando mesmo que brevemente o memorial descritivo de cada um destes pilares, veremos que com o desenvolvimento da docência na atualidade, a ideia de trabalhá-los nos parece cada vez mais distante.

Tomando para análise o eixo “aprender a conhecer” temos enfatizado pelo documento que:

Em primeiro lugar *Aprender a conhecer*. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a

3. Vide São Boaventura, Obras Escolhidas (1983).

4. Vide Tomás de Aquino, Escritos Políticos (1997).

5. Aqui traçamos esta diferenciação, com intuito meramente didático entre o social, cultural e econômico por conta de estarmos trabalhando sob a perspectiva dos estudos culturais.

6. Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors, economista e político de nacionalidade francesa.

possibilidade de estudar em profundidade um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente à medida que fornece o gosto, assim como as bases para aprender ao longo da vida (DELORS, 1996, p. 13, grifo do autor).

Mais uma vez nos deparamos com a dúvida acerca da condição do mediador. Ora, Se pensarmos que a visão tem se tornado cada vez mais fragmentada no contexto educacional ao longo dos anos, como trabalhar as novas formas que se apresentam – sejam elas econômicas, políticas ou sociais – se nem mesmo as clássicas nos são familiares? Ainda, se temos o hábito de enxergar o mundo a partir de nosso entorno, de nossa realidade, qual seria o ponto de partida de alguém (nesse caso o profissional docente) que não possui uma base sustentável?

Se o conhecimento é uma forma de ser/estar no mundo e se é o conhecimento que nos diferencia dos outros animais, a ideia de aprender a conhecer acaba se constituindo em um enorme dilema, com rebatimentos em todos os demais principalmente porque para ensinar, necessariamente é preciso conhecer. E isso impõe muitos desafios uma vez que a ausência deste conhecimento nos imobiliza, nos impedindo de fazer qualquer espécie de deslocamento, talvez o maior de nossos desafios.

Isso porque deslocar é se permitir conhecer, é possibilitar uma conexão com o outro. Seria, se relacionarmos com o Relatório Delors, o aspecto de “aprender a viver junto”. Eu não me desloco se não me permito conhecer e enquanto não conheço, não me desloco – um movimento cíclico e negativo difícil de quebrar quando se está no imobilismo. Mas como promover essa “quebra” de paradigma, promovendo o deslocamento? Como promover o diálogo e a tomada de consciência entre os educandos se o próprio educador não consegue compreender sua posição como sujeito/ser social? E esta é uma responsabilização que deve recair exclusivamente sobre o professor? Ou será que ao primarmos pela informação o que seria de fato conhecimento está sendo relegado ao último plano?

Nos parece preocupante o movimento que vem sendo feito no campo educacional e que Paulo Freire chama de “Educação Bancária”⁷, no qual o professor se coloca como centro da escola, polarizando o aluno e “depositando” conteúdo de forma quase mecânica em suas cabeças. Tal postura vai de encontro ao que nos ensina Leontiev (1978, p. 290), quando nos traz que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões [...], o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...] Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

E talvez esse seja o primeiro ponto a ser repensado. Se o conhecimento que foi produzido historicamente pela sociedade deixa de ser trabalhado como elemento

7. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (59ª ed. 2015).

fundante na escola, não é difícil entender como ocorrem os processos de aligeiramento nas formações nem mesmo como estas se tornam aligeiradas. Principalmente porque o conhecimento só será preservado se for passado de geração para geração (e nos enganamos ao pensar que aquilo que a humanidade aprende ela nunca esquece), de forma problematizada e crítica⁸. E se a informação é o que nos dá a base, a transformação e a mudança ocorre pelo conhecimento.

[...] é preciso conceber que os elementos da cultura precisam ser assimilados pela espécie humana para que os indivíduos se tornem humanos e, para isso, é necessário descobrir formas que possibilitem atingir tal objetivo, ou seja, a apropriação do saber. Portanto, não se trata de qualquer saber, não se trata de um conhecimento pragmático ou utilitário mas do conhecimento científico que possibilita à humanidade apropriar-se do que foi produzido pelas gerações anteriores (ZOIA, 2009, p. 549).

E talvez esse seja uma das principais formas de transpor o desafio que, conforme nos trazem Kirchheim e Sartor (2009), dificultam a condução do processo ensino-aprendizagem; fugir do “modelo” transmissão-recepção de conteúdos, limitando o raciocínio do aluno, restringindo o processo ao aspecto da memorização pela repetição e impedindo uma visão ampla e crítica da realidade. Ainda, se deslocarmos nosso olhar do processo formativo do professor – momento anterior ao seu ingresso no mercado de trabalho (ou mundo do trabalho, segundo alguns autores) para o processo de trabalho deste profissional, perceberemos que nossos questionamentos ainda perpassarão essas questões: este profissional está de fato preparado para atuar no campo educacional? A formação recebida por esse profissional “deu conta” de inseri-lo no mercado profissional?

Tais questionamentos se tornam pertinentes pois, conforme seguimos tratando e como nos ensina Marques (2006, p.54)

As formalidades da formação constituem-se no arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem à atuação profissional. Compete à educação organizar, desta maneira, espaços e tempos formais para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens.

Ou seja, é pensar no processo como algo completo mas também instigante, capaz de motivar o sujeito que aprende para, ao ensinar, compreender que esse processo não se esgota naquele ato.

Por outro lado o debate também perpassa o as condições pelas quais esses sujeitos – os professores - ingressam na carreira acadêmica bem como o motivo pelo qual eles permanecem, mesmo que em situações precarizadas. Não menos importante, estas questões acabam servindo como forma de avaliar a formação recebida e quão preparados estão estes profissionais para a atuação docente. Conforme nos sinaliza Cunha, Brito e Ciccilini (2011, p. 13), fazendo um recorte no

8. Sobre essa questão Leontiev (1978) ainda explica que o movimento da história só é possível por conta do processo de transmissão dos tesouros da cultura humana às novas gerações.

ensino universitário,

Discutir sobre o universo formativo do professor do ensino superior e levantar algumas soluções a respeito dos problemas que circundam esse grupo, não tem sido tarefa fácil, diríamos até que é paradoxal frente à realidade da Educação no Brasil. A forma como o ensino superior tem sido apontado pelas políticas públicas Nacionais e Internacionais, sua mercantilização, condicionam muitas vezes a conduta dos professores que assumem a formação e a autoformação na academia.

Principalmente se considerarmos que, os processos de desvalorização e descaracterização do magistério – em todos os níveis e que é evidenciado pela precarização na sistemática de trabalho, perda salarial, etc. – causam um estranhamento a respeito do trabalho docente, gerando inclusive uma relativa “perda de identidade”. Afinal de contas, em que se constitui esta atividade? Meio ou fim? É ela profissão ou “bico”? E porque esta perda de identidade se configura?

Não se pode desconsiderar que, como bem ressalta Kuenzer (1999), a LDB⁹ explicitou um modo de se compreender a educação¹⁰ nos níveis infantil, fundamental e média e esse modo buscará compreender, mesmo que em grande parte das vezes insuficientemente, as relações compreendidas pelo mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais. E como o professor não é alheio a esses contextos ele produz e se reproduz nestas relações.

Isso acaba trazendo, cada vez mais para os contextos de formação – e conseqüentemente para as relações de ensino-aprendizagem – um olhar que priorize a ação muito mais voltada para a prática, considerando que a dissociação teoria e prática possa ser feita ou, até mesmo, que uma possa/deva, se sobressair sobre a outra. Tal postura acaba agravando ainda mais o problema educacional quando associada à precarização daquilo que é trabalhado no contexto teórico. Justamente porque, se pensarmos que as habilidades desenvolvidas para solução de problemas/conflitos advém de elementos apreendidos a partir do conhecimento teórico, desconsiderar este último seria colocar o profissional na condição de um tarefeiro que simplesmente reproduz o senso comum em sua forma mais rasa.

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (KUENZER, 1999, p.166).

Se temos ideia “do que é”, “o como fazê-lo” ainda se constitui em desafio. Isso

9. Lei de Diretrizes e Bases, instituída por lei federal. Tivemos duas LDB anteriores à atual (em 1961 e em 1971) que é a regulada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Vide Cerqueira et. Al in A Trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira.

10. Aqui partimos da prerrogativa que as modificações ocorrem a partir de perspectivas ideológicas e entendemos que, de forma geral, ideologia é uma construção mental em dado tempo histórico.

porque, de acordo com Justino (2015), ser educador cada vez menos tem se tornado uma opção se observarmos as estatísticas divulgadas pelas comissões vestibulares das principais instituições nacionais quando o assunto é a escolha do curso superior.¹¹ É possível se constatar, dessa maneira, que assumir-se como educador e a partir daí comprometer-se com a função e a representação social que esta traz vem se tornando algo pouco sedutor – ou quando muito, “um bico”.

Talvez esse desprestígio esteja ligado à ideia de que se faz necessária mais prática do que teoria. Outra hipótese pode ser o aligeiramento nas formações que acabam retirando do profissional a base necessária para sua atuação profissional plena, o que muitas vezes torna difícil para estes se entenderem como formadores. Por fim, há que se ressaltar também os problemas relacionados às condições adequadas de trabalho (salário, estrutura e autonomia profissional) sem os quais a motivação real não existe. Acreditamos que a indissociabilidade de todos estes elementos – e não a culpabilização de um ou outro – é que acabam gerando um movimento cíclico e de difícil quebra.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos a problemática do docente olhamos também para os aspectos da educação brasileira. Isso porque não há como refletir um sem nos determos no outro.

Se pensar em uma educação de qualidade implica, necessariamente, em considerar o papel do professor como um agente educativo faz-se necessário concebê-lo como alguém capaz de transmitir o conhecimento ensinado, conhecimento esse que auxiliará na promoção da mudança e que não fique apenas na esfera da informação.

E isso é um processo. Segundo Leontiev (1978, p. 301)

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

É fato que a mudança no panorama histórico e social demanda “um novo tipo de educação”. Com isso, surge a necessidade de se construírem novas pedagogias e altera-se também o perfil do professor. E desse profissional são esperadas habilidades como a compreensão dos processos de formação humana e suas articulações com a vida social e os processos e dimensões pedagógicas. Mais ainda, espera-se que além disso, ele detenha o conhecimento específico e seja capaz de relacioná-lo com situações educativas, traduzindo-as em um processo de ensino-aprendizagem.

Porém, é importante lembrar que esse processo se verifique – esse deslocamento

11. Dados obtidos da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do INEP, com dados do Censo da Educação Superior de 2013.

que permite o entendimento – faz-se necessário que o docente compreenda seu papel a partir de uma perspectiva histórica, historiográfica e situada. Contudo, compreender esse papel não tem se constituído em tarefa fácil em uma realidade que vem fragmentando currículos e desconsiderando os processos históricos nas formações e nas propostas de alterações normativas e Bases Curriculares. Ou seja, pede-se um profundo conhecedor da sociedade e que consiga fazer relações entre as áreas social, econômica, política, jurídica e outras questões transversais mas, ao formá-lo proporciono, quando muito, conteúdos específicos de sua área.

Obviamente as mudanças ocorridas no mundo modificaram as bases da sociedade como um todo – e a educação não poderia ficar à margem dessas modificações. Mais ainda, emergiram temáticas que se antes não eram trabalhadas agora passam a ser consideradas, seja pela sua transversalidade, seja pela sua interseccionalidade. No entanto, desconsiderar todo o percurso histórico e fundante, tem sido um grande problema pois retira a base que sustenta a discussão.

A formação do professor, elemento constantemente debatido, precisa perpassar por uma reformulação. Negar a necessidade de repensá-la ou reduzi-la a uma mera “rotina de produção em série” – seja nas salas de aula, seja na produção científica, quando isso ocorre - é transformar o docente em tarefeiro, desestimulando sua atuação e, no futuro não muito distante, seu ingresso.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Santo Tomas de. **Escritos Políticos**. Petrópolis. Vozes, 1997.

BANGOREGIO, Boaventura de. Arvore da vida. In: **Obras escolhidas**. Tradução de Luis A. de Boni; Jeronimo Jerkovic e Frei Saturnino Schneider. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia de São Lourenço de Brindes e Universidade de Caxias do Sul. 1983, p. 375-404.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: **Anais dos Ciclos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz**. Ilheus, 2009.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira. BRITO, Taita Talamira Rodrigues. CICILLINI, Graça Aparecida Rodrigues. **Dormi aluno(a)... acordei professor(a):** interfaces da formação para o exercício do ensino superior. Anais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa – ANPED. 2011. <Disponível em www.anped11.uerj.br/29/GT11-2544-Int.rtf>. Acesso em 02/08/2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JUSTINO, Guilherme. **Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil**. Jornal Zero Hora. 02/07/2015. Disponível em < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/07/cursos-de-licenciatura-enfrentam-queda-na-procura-em-todo-o-brasil-4793025.html>>. Acesso em 02/08/2016.

KIRCHHEIM, Hermano Soeiro. SARTOR, Silvana de Bona. A valorização da pesquisa na formação do professor. In: **Anais do Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas –**

SENIEE. Francisco Beltrão, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, Dec. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02/08/2016.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. Revista São Paulo em Perspectiva. Vol. 14, p. 41-60. São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-8444999000300009&lng=en&nrm=fg>. Acesso em 02/08/2016.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Unijui, 2006.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. Revista de Ensino Superior da Unicamp. p. 28-43. São Paulo, 2011. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em 02/08/2016.

ZOIA, Elvenice Tatiana. O trabalho do professor no século XXI: limites, desafios e perspectivas. In: **Anais do Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas – SENIEE**. Francisco Beltrão, 2009.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso ao ensino superior 148
Ações afirmativas 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165
Alimentação escolar 6, 141, 144, 145, 146, 147

B

BNCC 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 223, 226, 227, 228, 231, 233

C

Carreira 70, 79, 93, 113, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 153, 156, 182, 184, 185
Ciência 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 79, 82, 83, 85, 87, 111, 119, 124, 125, 126, 129, 132, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 214
Ciências humanas 24, 37, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 124, 206
Ciências naturais 43, 44, 50, 51, 164
Classe social 36, 37, 40, 56, 101
Conhecimento científico 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 59, 68, 87, 93
Crise 40, 88, 89, 90, 155, 181, 182, 184, 186, 212, 238, 241
Crise docente 88, 89, 90
Currículo integrado 59, 61, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179

D

Desconstrução 37, 39, 195, 197, 202
Direito 9, 47, 57, 80, 115, 125, 134, 135, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 159, 163, 166, 172, 181, 182, 183, 184, 186, 189, 216
Direito à educação 9, 80, 115, 148, 149, 151
Docente 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 31, 32, 43, 70, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 118, 124, 133, 134, 140, 141, 157, 162, 164, 188, 189, 192, 194, 210, 219, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231
Documentos do IFPA 168

E

Educação infantil 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 159, 196, 201, 204, 205
Educação musical 98, 99, 100, 101, 102, 104, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 222, 252
Educação profissional 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 115, 152, 169, 171, 176, 179, 210
Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas 77, 79
Educação superior 11, 17, 21, 78, 79, 80, 87, 95, 106, 147, 154, 159, 183, 186

EJA 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156

Enfermagem 16, 17, 18, 19, 22, 23, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 124

Ensino 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 167, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 212, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251

Ensino aprendizagem 5, 88, 110, 123

Ensino de arte 195, 205, 206, 216, 233

Ensino superior 11, 12, 14, 17, 18, 20, 35, 81, 90, 94, 96, 97, 113, 116, 120, 122, 124, 126, 148, 150, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 181, 182, 183, 185, 186, 194, 210, 212

Estágio supervisionado 23, 24, 27, 28, 30, 34, 35, 98, 99, 100, 101, 103, 210

Estereótipos 158, 184, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206

Expressividade 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 119

F

Formação acadêmica 81, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132

Formação continuada 33, 86, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 146, 148, 155, 188, 189, 194

Formação de professores 11, 13, 20, 22, 27, 33, 51, 52, 98, 104, 114, 115, 116, 133, 140, 147, 148, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 188, 205, 209, 211, 216, 226

Formação integral 4, 54, 60, 61, 62, 128, 176, 179, 216

Formação profissional 23, 58, 64, 70, 71, 72, 109, 112, 116, 123, 152, 156, 162, 172, 177

G

Gestão administrativa financeira 1

Gestão compartilhada 1, 5, 8, 9, 10

H

Hora-atividade 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

I

Identidade 9, 10, 20, 21, 22, 30, 31, 35, 36, 41, 94, 97, 112, 119, 131, 179, 181, 184, 185, 186, 222, 225, 228, 229, 232, 242

Integração curricular 54, 60, 61, 62, 176

M

Metodologias ativas de ensino 120, 188

O

Ontopsicologia 181, 182, 184, 185, 186, 187

P

Pedagogia universitária 11, 14, 20, 21, 115, 141, 194

Políticas públicas 61, 65, 70, 78, 79, 81, 82, 84, 86, 94, 148, 150, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 165, 209, 212, 242

Pós-modernidade 36

Professor 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 48, 49, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 124, 125, 134, 136, 147, 149, 160, 163, 166, 170, 182, 183, 195, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 210, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 228, 232, 236, 240, 246, 247, 250, 253

Projeto integrador 168, 169, 175, 176, 177

Promoção da saúde 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 147

Publicação científica 77, 81, 83

R

Regulamentações 141

T

Trabalho docente 11, 12, 18, 20, 21, 94, 112, 133, 140

U

Universidade 2, 11, 22, 24, 29, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 54, 64, 87, 88, 91, 96, 98, 103, 105, 107, 110, 112, 117, 119, 120, 124, 125, 133, 140, 141, 148, 153, 155, 157, 162, 167, 179, 183, 194, 195, 197, 204, 205, 206, 209, 212, 213, 215, 223, 224, 239, 243, 253

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-666-9

