

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



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: Natália Sandrini
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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
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 Farias – 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 Pietrobom – 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. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
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)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 1 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-864-9 DOI 10.22533/at.ed.649192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, no Volume 1, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

O Volume 2, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

O Volume 3, são 29 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no Volume 4 trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1	1
A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ARACAJU	
Lavinia Vieira Dias Cardoso Laura Verena Correia Alves Mariane dos Santos Ferreira Lorena Lima dos Santos Cardoso Silviane dos Santos Rocha Nunes Grasiela Pereira Ferreira Nuala Catalina Santos Habib Jéssica Gleice do Nascimento Gois Gabriela Nascimento dos Santos Claudia Sordi	
DOI 10.22533/at.ed.6491923121	
CAPÍTULO 2	9
A GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
Jéssica Dombrowski Juliane Marschall Morgenstern	
DOI 10.22533/at.ed.6491923122	
CAPÍTULO 3	20
AS INTERFACES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE BRAGANÇA, PARÁ	
Irani de Almeida Farias Francisco Pereira de Oliveira Raul da Silveira Santos Juliana Patrizia Saldanha de Souza Neidivaldo Santana Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.6491923123	
CAPÍTULO 4	34
COM-POR EM JOGO: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA-PERFORMER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Roberta Liz de Queiroz Sousa de Deus	
DOI 10.22533/at.ed.6491923124	
CAPÍTULO 5	44
DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS PREMATUROS: UMA ANÁLISE LONGITUDINAL	
Elza Francisca Corrêa Cunha Margarida Maria Silveira Britto de Carvalho Stella Rabello Kappler	
DOI 10.22533/at.ed.6491923125	
CAPÍTULO 6	52
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Adenir Vendrame Célia Danelichen	

Mariza Aparecida Bail
DOI 10.22533/at.ed.6491923126

CAPÍTULO 7 64

“HISTÓRIAS DE UM DICIONÁRIO MALUCO NO JARDIM DE INFÂNCIA”

Maria Filipa Ferreira Borges de Azevedo
Paulo Manuel Miranda Faria
Altina da Silva Ramos

DOI 10.22533/at.ed.6491923127

CAPÍTULO 8 78

INFÂNCIA: CORPO E APRENDIZAGEM

Silvano Severino Dias

DOI 10.22533/at.ed.6491923128

CAPÍTULO 9 87

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (IM)POSSIBILIDADES DE AUTORIA DOCENTE

Rosely Santos de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.6491923129

CAPÍTULO 10 97

REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DOS PAIS DE ALUNOS DE UM CEIM EM SÃO MATEUS, ES

Juscilene Andrade de Oliveira Bittencourt

DOI 10.22533/at.ed.64919231210

ENSINO MÉDIO

CAPÍTULO 11 111

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A EVASÃO ESCOLAR E ENSINO TÉCNICO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Suzane Rodrigues da Silva

DOI 10.22533/at.ed.64919231211

CAPÍTULO 12 121

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: FINANCIAMENTO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Renato de Menezes Quintino
Silvia Elena de Lima
Sueli Soares do Santos Batista

DOI 10.22533/at.ed.64919231212

CAPÍTULO 13 133

EFETIVIDADE DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS (PROERD) NA INIBIÇÃO DO USO DE DROGAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC

João Maurício de Souza Netto
Vilson Leonel

DOI 10.22533/at.ed.64919231213

CAPÍTULO 14 148

ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A RESPEITO DA DENGUE

Luí Fellippe da Silva Bellincantta Mollossi
Pamela Paola Leonardo

DOI 10.22533/at.ed.64919231214

CAPÍTULO 15 157

O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PECULIARIDADES DE UMA EFA NA CONCEPÇÃO DOS MONITORES

Aleilde Santos Araujo
Davi de Souza Silva

DOI 10.22533/at.ed.64919231215

CAPÍTULO 16 169

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO MÉDIO MEARIM: MOMENTO DE (RE) CONSTRUIR

Francisco Nunes Ferraz Filho
Leiliane da Silva Mesquita
Carolina Pereira Aranha

DOI 10.22533/at.ed.64919231216

CAPÍTULO 17 187

PERCEPÇÃO DO ALUNO DO 9º ANO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Cristiane Martins Viegas de Oliveira
Thiago Teixeira Pereira
Diego Bezerra de Souza

DOI 10.22533/at.ed.64919231217

EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPÍTULO 18 198

A DIDÁTICA E O ENSINO SUPERIOR

Cristiane Aparecida da Rosa Rossi

DOI 10.22533/at.ed.64919231218

CAPÍTULO 19 207

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Gilcéia Damasceno de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.64919231219

CAPÍTULO 20 219

ADAPTAÇÃO DOS PRIMEIROANISTAS À UNIVERSIDADE

Cassandra Catarina Gonçalves Mineiro

DOI 10.22533/at.ed.64919231220

CAPÍTULO 21 233

AValiação DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A LUZ DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

Vialana Ester Salatino
Andréia Morés

CAPÍTULO 22 246

ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[Luiz Clebson de Oliveira Silvano](#)

[Adriana Lúcia Leal da Silva](#)

[Greicy Oliveira Nascimento](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231222

CAPÍTULO 23 256

LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ESPAÑA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

[Ramón García-Perales](#)

[Ascensión Palomares Ruiz](#)

[Antonio Cebrián Martínez](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231223

CAPÍTULO 24 270

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA E SUA APLICAÇÃO NUM PROJETO DE MESTRADO NA COSTA AMAZÔNICA BRASILEIRA: MÉTODO E CONCEPÇÕES DE ANÁLISES

[João Plínio Ferreira de Quadros](#)

[Elder José dos Santos Silva](#)

[Raul da Silveira Santos](#)

[Francisco Pereira de Oliveira](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231224

CAPÍTULO 25 283

METODOLOGIAS ATIVAS: MÉTODOS E OBJETIVOS DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

[Renata dos Anjos Melo](#)

[Maria Luísa Bissoto](#)

[Fernando Jeronimo Neto](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231225

CAPÍTULO 26 292

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA EXPANSÃO FORÇADA

[Dalmo Dantas Gouveia](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231226

CAPÍTULO 27 302

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEMAT/BARRA DO BUGRES/MT

[Regiane Cristina Custódio](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231227

CAPÍTULO 28 310

TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS, CONCEPÇÕES E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

[Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231228

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 29	324
A TUTORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE TUTORES E ALUNOS	
Tais Barbosa Rosane Aragón Franciele Franceschini	
DOI 10.22533/at.ed.64919231229	
CAPÍTULO 30	337
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) BASEADO EM HIPERMÍDIA EDUCATIVA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS PROCESSOS FORMATIVOS	
Ruben Dario Montoya Nanclares	
DOI 10.22533/at.ed.64919231230	
CAPÍTULO 31	348
CURSOS DE NUTRIÇÃO NO BRASIL: VAGAS, PERMANÊNCIA E MODALIDADE EAD	
Karen Hofmann de Oliveira Clevi Elena Rapkiewicz Vanuska Lima da Silva Divair Doneda	
DOI 10.22533/at.ed.64919231231	
CAPÍTULO 32	360
O PROFESSOR ENQUANTO PROFISSIONAL ESPECIALISTA E REFLEXIVO: DESAFIOS E IMPASSES PARA SE CONSTITUIR COMO DOCENTE NA ERA DIGITAL	
Mauricio dos Reis Brasão	
DOI 10.22533/at.ed.64919231232	
CAPÍTULO 33	373
TRANSFORMAÇÕES DIGITAIS: POTENCIALIDADE E SUJEIÇÃO	
Marcelo Micke Doti	
DOI 10.22533/at.ed.64919231233	
SOBRE O ORGANIZADOR	381
ÍNDICE REMISSIVO	382

“HISTÓRIAS DE UM DICIONÁRIO MALUCO NO JARDIM DE INFÂNCIA”

Data de aceite: 02/12/2018

Maria Filipa Ferreira Borges de Azevedo

Educadora de Infância no Jardim de Infância de Vila Cova – Barcelos- Portugal

Paulo Manuel Miranda Faria

Coordenador Científico-Pedagógico para o Ensino de Português, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e - Portugal

Altina da Silva Ramos

Professora Auxiliar no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho – Braga - Portugal

RESUMO: Este artigo apresenta um projeto de intervenção, na área da leitura e da oralidade, realizado ao longo de um ano letivo num jardim de infância – salientando os benefícios, para as crianças, e o impacto na formação profissional docente. Ao mesmo tempo, pretende contribuir para que se ultrapassem ideias preconcebidas em relação à dificuldade de uso de tecnologias digitais no jardim de infância. O estudo revela-nos que esse uso é possível, através do envolvimento em experiências profissionais concretas e do contacto com atividades bem sucedidas. Foram usadas metodologias participativas, próximas da investigação-ação, para a construção de um “dicionário maluco” escrito e gravado. Os resultados apontam, para

o desenvolvimento do domínio vocabular e também para a mobilização de conhecimentos aplicados a novos contextos por parte das crianças. Salientam ainda a redescoberta de estratégias de formação de professores em contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento profissional docente, vocabulário, oralidade, leitura, digital

“STORIES OF A CRAZY DICTIONARY IN THE KINDERGARTEN”

ABSTRACT: This paper reflects on an intervention project in the field of reading and orality, performed over a school year in kindergarten - the benefits for children and the impact on teacher training. At the same time, it aims to contribute to the preconceived ideas about the experiences with digital technologies to be surpassed. This study reveals that it is only possible through involvement in concrete professional experiences and also through contact with successful experiences. Using participatory methodology such as action research, the construction of a “crazy dictionary” written and recorded, allowed to develop the vocabulary domain and also revealed the mobilization of knowledge applied to new

contexts by children. The results point to the rediscovery of teacher training strategies in an educational context.

KEYWORDS: teacher professional development, vocabulary, orality, reading, digital

1 | INTRODUÇÃO

Verifica-se, com frequência, que os educadores e professores continuam a resistir à utilização de recursos digitais ou a utilizam-nos de forma pontual e, na maior parte das vezes, com resultados que não encorajam a sua utilização. As experiências dentro e fora da sala de aula ajudam professores e encarregados de educação a reforçar uma opinião negativa referente à influência da Internet, computadores, tablets, smartphones na vida das crianças. A par disso, frequentemente os meios de comunicação social tendem a abordar esta questão numa lógica casuística, atribuindo muitos dos comportamentos desviantes das crianças, adolescentes e jovens ao contacto e às vivências no digital. Daí até à sua diabolização tem sido um passo difícil de contrariar (F. Costa, 2007; F. Costa et al., 2009; Gomes & Costa, 2010; Horta, 2013; Pedro, 2011; Pereira, 2012).

A tensão ainda se intensifica com maior amplitude quando se observam experiências bem-sucedidas ou surge o reconhecimento de que as tecnologias digitais podem ter efeitos pedagógicos positivos. Embora longe de reunir o consenso da classe docente, situam-se aquém do potencial uso formativo crítico, criativo e intencional das tecnologias digitais (F. Costa, 2012). Levantam-se a partir daqui uma série de questões de natureza multidisciplinar, cuja resposta, embora complexa, pelo impacto que pode ter na vida profissional dos professores e alunos, motivou em grande parte a oficina de formação que realizamos e que originou este artigo. Constitui, na verdade, um exemplo meritório aquele que a seguir se apresenta, nomeadamente na integração das tecnologias digitais no jardim de infância e do impacto que este projeto gerou na formação profissional docente.

Este artigo relata sumariamente parte de um plano que foi desenhado e construído de forma emergente, por força da observação e da confluência de várias vontades (Figueiredo, 2013), privilegiando o envolvimento, a formação e o acompanhamento presencial e a distância, a um grupo de professores que abrangeu educadores de infância e professores de primeiro ciclo. Porém, vamos centrar exclusivamente a atenção num projeto desenvolvido em contexto de jardim de infância.

2 | FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DO CONCEITO À REALIDADE

A formação dos professores ao longo da vida, muito frequentemente designada

por “desenvolvimento profissional docente” (Day, 2012; James, 2006; Li, 2010; Wells, 2007), não tem, propriamente, um entendimento unívoco ao longo dos tempos, nem mesmo atualmente. Seguindo a proposta dos autores citados, a expressão traduz uma espécie de consenso discursivo ou ideia de que o desenvolvimento profissional docente abrange um movimento amplo de formação em ambiente formal e informal, amplamente difundidos em programas europeus em que o conceito de lifelong learning está presente (Morgado & Reis, 2007). Cabe, então, aos professores não só desenvolverem novas competências gerais ou, como no caso deste projeto, redescobrirem novas abordagens pedagógicas e explorarem recursos associados à expressão multimodal do uso da tecnologia. Particularmente subjacente a todo este discurso relativo ao desenvolvimento pessoal docente neste milénio, está intimamente ligado o princípio de que a formação do professor se faz num continuum ao longo da sua vida, que deve criar espaços de reflexão e investigação no seu mester, potenciando o seu ethos numa cultura colaborativa de aprendizagem e partilha e colaboração na comunidade a que pertence, cada vez mais sinónima de rede. A ideia de um espaço circunscrito e de um tempo delimitado cronologicamente dedicado à formação parece, nos tempos atuais, desajustada, senão até anacrónica, como, aliás, podemos verificar:

Professional development is typically conceived as taking place through formal structured learning sessions or individual reading and desktop searches. However, there is now a considerable body of literature acknowledging learning as taking place through the everyday activity of the workplace (Lave 1996; Wenger 1998; Billett 2001; Eraut 2007) where we learn cultural norms and ways of being and thinking (Bound, 2011, p. 107).

Assinala-se assim, a tese defendida por um largo número de investigadores de que a formação é um processo continuado e que ocorre, também, em contextos informais. Recuperando, novamente, Wells (2007), o autor sustenta que o desenvolvimento profissional docente deve estruturar-se na experiência, reflexão e investigação, associado ao trabalho dos professores com os seus alunos; deve promover o desenvolvimento colaborativo e interativo, ligado a outros aspetos de mudança e inovação da escola, canalizando as suas estratégias com base nas necessidades dos alunos (Perez, Soto, & Servan, 2010; Yeh & Yang, 2011). Terá, até, o professor de passar por um processo que implique a inversão de papéis, isto é, o professor só reconhecerá verdadeiramente os problemas de aprendizagem do aluno se encarnar o seu papel numa posição de aluno, como propõem os resultados das descobertas investigativas lideradas por Yeh e Yang (2011). Enxerta-se, por isso, muito próximo de um paradigma construtivista (Cain & Milovic, 2010) e noutras abordagens contemporâneas relativas a estratégias vinculadas à resolução de problemas que poderiam proporcionar respostas efetivas para o professor do

século XXI (Karagiorgi, Kalogirou, Theodosiou, Theophanous, & Kendeou, 2008) ou, também, no dizer de Dabner, Davis, e Zaka (2012, p. 17) pelo recurso a “authentic project-based learning”.

O desenvolvimento profissional docente pode ser visto, segundo Bound (2011), como um movimento de construção que incorpora todas as experiências onde se aprendem normas culturais e modos de ser e de pensar, os quais contribuem, direta ou indiretamente, para a melhoria geral da qualidade de ensino nas salas de aula (Day, Flores, & Viana, 2007). Esta melhoria decorre, segundo os autores, de um compromisso tacitamente assumido e partilhado, declaradamente, pela escola como baluarte e agente de mudança (Nabhani & Bahous, 2010) para a inovação. Por outro lado, ultrapassar a tensão dialética entre a teoria e a prática envolve todo um conjunto de aspetos e de interações complexas que nem sempre são pacíficos na sua articulação, como se depreende das investigações de Torres e Mercado (2004, p. 62): “The dialectics of theory and practice is based on a dialectical rationality, in which practices are the product of existing traditions, beliefs, values, and expectations, which are in turn established and maintained by institutions”. Pese, muito embora, que autores como Neumann (2012) advoguem que os estudos realizados até ao momento ainda não conclusivos no que diz respeito à profundidade ou extensão de nexos de causalidade estabelecidos, comumente, entre o desenvolvimento profissional docente e o sucesso dos alunos.

Neste sentido, o autor, numa alusão explícita à reconceptualização da prática como a inauguração de uma nova epistemologia, inspira-se em todo o legado de Carr e Kemmis (1983), Schon (1984) e Elliott (1991) para demonstrar que o “conhecer-emação” é uma arte crucial para o desenvolvimento profissional dos professores.

3 | DESAFIOS PARA OS EDUCADORES E PROFESSORES NA CIBERCULTURA

Com a expansão da infraestruturação tecnológica das escolas e a portabilidade de dispositivos tecnológicos integrantes do dia-a-dia de qualquer educador e professor, uma das preocupações amplamente debatidas a nível internacional tem sido os baixos índices de utilização dos dispositivos digitais disponíveis pelos professores em contexto letivo. Por seu lado, os professores evocam, sistematicamente, razões para a sua não utilização, tipificadas numa série de argumentos ligados à falta de tempo, de formação adequada para a sua utilização, da falta de manutenção técnica, da dificuldade em acompanharem a evolução da tecnologia. Estas seriam, por assim dizer, as questões responsáveis por uma adesão mais incondicional aos meios que são, até, reconhecidos com potencial pedagógico e didático. Ora, esta atitude, levando em linha de conta a tese de Hixon e Buckenmeyer (2009), tem implicações no desenvolvimento profissional docente,

na medida em que a informação e investigação constituem componentes chave numa dimensão cada vez mais valorizada, pela sociedade. Não é, por isso, inédita a comprovação, aliás, nos estudos analisados, de que os professores necessitam de conhecer e dominar melhor os benefícios de integração das tecnologias em contexto educativo para melhorarem os seus níveis de eficácia e, simultaneamente, retirarem proveito para o seu desenvolvimento profissional (Beastall, 2006). Da mesma forma, é, também, reconhecido que a aprendizagem dos alunos de modo geral – e a dos professores, especificamente – ocorre na escola e numa variedade de lugares onde o acesso à rede é possível quando o tempo o permite, e que torna os professores em agentes “facilitadores” para que a aprendizagem aconteça e permita criar ambientes metacognitivos, como refere Bound (2011, p. 113), “learning to learn (metacognitive) skills”. Não deixa, por isso, de tornar-se uma matéria recorrente a referência ao desenvolvimento profissional docente associado ao desenvolvimento e implementação de tecnologias digitais. Neste capítulo, Bound (2011) enuncia uma série de precedentes históricos, profundas mudanças culturais, estruturais ou contextuais relacionadas com o tempo limitado e a exposição deficitária a diferentes modelos pedagógicos, que contribui para que falte a energia necessária para a assunção de posições de mudança por parte dos professores. O autor notou, inclusivamente, que as TIC provocaram uma disjunção no confronto de pedagogias suportadas pelo mundo digital e pelo tradicional, originando uma tensão entre a prática desejada e a que, realmente, vigorava. Não será, portanto, nesta medida suficiente promover, unicamente, formação concebida em modelos formais para o desenvolvimento de competências profissionais no âmbito das tecnologias digitais, negligenciando todos os aspetos que englobam as competências pedagógicas, ou apostar em formações pontuais em vez de “just in time” (Hixon & Buckenmeyer, 2009, p. 142). Outros autores (Littlejohn, 2002) acrescentam que, proporcionar um desenvolvimento profissional docente contínuo, aumenta as competências e, ao mesmo tempo, a eficiência de incorporar novos métodos de ensino.

As possibilidades de formação docente devem, igualmente, ser equacionadas pela reestruturação de aspetos organizacionais, cuja formação de formadores deve merecer uma atenção particular (Karagiorgi et al., 2008). Neste sentido, as práticas de formação profissional bem sucedidas, terão que ter presente que as oportunidades de formação devem ir ao encontro das expectativas e dos contextos em que os professores se encontram inseridos (Macdonald & Poniatowska, 2011).

4 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Faz-se agora uma breve descrição e contextualização das etapas deste estudo. Iniciou-se em dezembro de 2013, com a Oficina de Formação “Leitura digital e

formação de leitores” (CCPFC/ACC-75159/13), destinada a educadores de infância e professores do primeiro ciclo. Esta oficina tinha como objetivo central levar os professores desenvolver um projeto de formação de âmbito técnico e pedagógico para o uso de tecnologias em contexto educativo. Partindo da importância que o sistema de ensino e a sociedade conferem à leitura e à oralidade, propôs-se uma reflexão aprofundada sobre o tema, para que se tomassem atitudes procedentes, assumindo que a comunicação e a informação em registos multimodais favorecem o desenvolvimento de novas literacias e, por essa via, aproximar professores, alunos e famílias. Era essa a nossa missão: refletir e depois propor novas formas de abordagem entre o ambiente social em profunda mudança e a urgência de novas práticas pedagógicas, no sentido de se articular a formação técnica e pedagógica dos educadores e professores envolvidos.

5 | A PROBLEMÁTICA E AS ETAPAS DO PROJETO

Este projeto parte de um problema: as crianças mais velhas (cinco anos) do jardim de infância revelavam possuir uma base lexical muito elementar, evidenciada na sua forma de expressão oral. Esse défice lexical trazia dificuldades de comunicação, na medida em que se traduzia na dificuldade de as crianças se expressarem em relação a situações do quotidiano e a estados de espírito ou sentimentos. Era muito frequente ouvir, depois de várias tentativas, “não sei dizer melhor” ou “não consigo explicar mais”, “é uma coisa assim”, apoiando-se frequentemente em gestos. Tendo presente que os contextos familiares destas crianças se baseiam em modelos genericamente pobres no que diz respeito à proficiência linguística, a escola tem aqui um papel ainda mais relevante e decisivo na promoção de uma literacia linguística, onde a Educação Pré-Escolar (EPE) tem um papel de relevo pela possibilidade de intervenção precoce. Viana (2001) diz que a maior facilidade no acesso à leitura e à escrita deriva essencialmente, do maior ou menor domínio que as crianças têm da linguagem oral (Arbelaiz & Correa Gorospe, 2009).

Foi assim que, com a consciência e o conhecimento de todos estes fatores, que a problemática se foi desenhando e se conceberam estratégias de forma a superar este défice lexical, em particular no grupo das crianças que está no ano anterior à entrada para o 1.º ciclo do ensino básico. Depois de diagnosticado o problema, continuamos a mesma dinâmica de exploração de histórias, mas em vez de se questionar o significado de uma palavra em cada livro questionava-se duas e por vezes três vezes esse significado. Habitualmente, quando as crianças não sabiam o significado, explicava-se.

Esta foi a etapa de mudança: a partir daquele momento, evitava-se explicar o

significado de cada palavra. A alternativa passava por construir uma frase com outros vocábulos, se possível com novas palavras, para que as crianças fossem capazes de mobilizar os conhecimentos para outros contextos. Estava subjacente a lógica de incentivar a descoberta, se não corretamente, pelo menos o mais aproximado. De todas elas, era feito o seu registo escrito, num retângulo em cartolina, onde a vermelho se escrevia a palavra nova e por baixo a verde se registava o significado ou significados. Como reforço da aprendizagem colocávamos na parede da biblioteca da sala, onde todos pudessem ver. Entretanto, fazia-se questão de as usar o mais possível nas conversas e situações do dia-a-dia, para aumentar esse reforço.

Apesar destas mudanças, era evidente que muitas das crianças esqueciam facilmente as palavras que ouviam. Nos diálogos ia-se muitas vezes “repescar” os novos vocábulos, e as crianças não se lembravam ou só recordavam a história onde aparecia. Curiosamente, uma criança do grupo de quatro anos e que apresentava uma grave alteração fonológica, foi a primeira a dar sinais de alguma eficácia da estratégia. Recordava, associava e aplicava a uma ou outra palavra nova. Mas as restantes crianças não o faziam.

Numa fase posterior e, na sequência das leituras que se fazia sobre estas questões e especificamente a metodologia de investigação-ação, analisou-se o trabalho que se estava a realizar e percebemos que estava a construir um “dicionário”. Não um dicionário formal, como o conhecemos, mas o “nosso dicionário”, que nasceu e foi crescendo num contexto específico do jardim de infância, à medida das necessidades do grupo. Parecia uma ideia feliz, esta do dicionário. Há décadas que trabalhamos com desenvolvimento lexical, exploramos e registamos novos vocábulos e nunca se havia descortinado que, decerto, já teriam sido construídos vários dicionários ao longo do tempo. O projeto inicial ficou para trás e continuou-se na construção do “Dicionário Maluco”, mas com um novo olhar, com outra responsabilidade, como que um novo desafio.

E, nesta nova etapa, iniciou-se por pesquisar o que era um dicionário. Cada um viveu uma semana com essa ideia: levava para casa, trazia novos conceitos e partilhava-se a cada dia as descobertas. Aos poucos descobriu-se o que era um dicionário, para que servia e como o poderíamos consultar. A dada altura descobriu-se que havia dicionários em papel e também on-line, como o Priberam. Começou então a utilizar-se o dicionário na sala de aula quando houvesse dificuldade de compreensão, sempre com a mediação do educador. Mas como nestas idades, ainda não há um domínio completo da descodificação da palavra escrita, pensamos em utilizar um suporte em que fosse possível gravar um dicionário através da voz. Através do software Audacity começou-se a gravar, a par do registo escrito.

À medida que se ia lendo, tentava-se ensaiar novas descobertas, através da verificação da ocorrência da mesma palavra noutros contextos. Se não fosse

possível, ter-se-ia de ir ao dicionário. Por fim, tentava-se encontrar um sinónimo ou uma expressão semântica equivalente. Como se poderá ver mais à frente, para cada palavra existe o significado e a fonte de onde foi retirada, porque era a melhor forma de se poder mobilizar conhecimentos e aplicá-los noutros contextos narrativos.

6 | METODOLOGIA

Da necessidade de se estabelecer uma nova relação entre ensinar e investigar, encontramos em Schön (2000) e Latorre (2003) um referencial engajado no binómio “professores reflexivos” e no topos concetual de McNiff (2013) “critical self-reflection is central”. Subjaz portanto, a ideia de que os professores devem desenvolver e aprofundar a capacidade para refletir sobre a sua prática e adaptarem-se a situações novas que a sala de aula e a sociedade exigem.

Trata-se uma proposta que surge na forma de desafio ao professor-investigador. modo a desenvolver um projeto inspirado em metodologias de investigação-ação. Foi assim que nasceu, cresceu e continua a crescer o “Dicionário Maluco”. Segundo Cohen e Manion citados por Bell (1997), uma das características desta metodologia, é a de o trabalho não estar terminado quando acaba o projeto. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática. Neste caso o projeto não terminou, independentemente de a formação ter terminado. O “Dicionário Maluco” continua, mas é verdade que a reavaliação da prática profissional permitiu pensar neste projeto em outras direções nomeadamente pela construção de um dicionário temático por áreas curriculares.

7 | RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Para a realização deste trabalho foram utilizados principalmente a observação participante como técnica de instrumento de recolha de dados e dados documentais provenientes dos registos. Foi possível:

- Observar as dinâmicas de funcionamento dos professores individualmente e com os alunos em contexto de sala de aula;
- Compreender as perspetivas dos professores e as suas opções didáticas e metodológicas;
- Aprofundar o conhecimento das vantagens e desvantagens da integração de recursos digitais no mesmo contexto sociocultural, dirigido a alunos de faixas etárias diferentes;
- Avaliar as dificuldades de construção de novas atividades com dispositivos digitais;
- Observar o impacto das atividades nos alunos.

- Recolher as palavras definidas pelos alunos através do Audacity.

8 | SÍNTESE DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir alguns dados que evidenciam que após se terem ultrapassado os problemas técnicos na utilização do Audacity, ficou demonstrado que quando se começou a ouvir as primeiras gravações já organizadas, o grupo percebeu que as palavras soltas que gravaram passaram a ter sentido, e quando se preparou uma nova gravação já quase todos quiseram participar. E o quase, ficou-se mesmo pelos que normalmente não gostavam de participar em atividades em grande grupo. Foi muito interessante observar os mais novos a falarem para microfone, com um ar solene da responsabilidade da tarefa que lhe foi atribuída, desde a seleção das palavras mais simples feita pelos mais velhos, para que os mais novos conseguissem articular o mais correto possível, assim como os ensaios em conjunto. Quando alguma gravação não ficava audível e era preciso repetir mesmo que fosse no dia seguinte, todos sabiam quem tinha dito o quê e repetíamos. Este exercício acidental permitiu verificar a interiorização dos novos vocábulos principalmente nas crianças mais novas, ainda que sem consciência plena dos objetivos do projeto, mas que se iam imbuindo neste mundo de sons.

Parte do dicionário que a seguir se apresenta tem a particularidade de apresentar em cada entrada o contexto de onde foi retirada a palavra. Este facto contribuía não só para o aumento do domínio vocabular que cada criança ia revelando, mas também ajudava a mobilizar conhecimentos para contextos novos.

DICIONÁRIO MALUCO

ABECEDÁRIO – conjunto de letras que servem para fazer palavras. [*O Abecedário dos Bichos*]

ABRASADOR - calor, muito quente, abafado. [*Livro da Selva*]

AR – Gás que envolve a terra. [*Experiências sobre o estado da matéria*]

AREAR - limpar com areia. [*A corneta faladora*]

ARREMESSAR – atirar. [*Elmer e o Passarão*]

BALIR – como falam as ovelhas e cabras. [*Interações verbais*].

BANZÉ – barulho, ruído [*Os bichos da quinta*]

Baú - é uma caixa que tem tesouros ou coisas preciosas [*Interações verbais*]

BARRIR - como falam os elefantes. [*Elmer e o Passarão*]

BICHOS – animais, animais terrestres [*O Abecedário dos Bichos*]

BOTE – barco pequeno [*Trava Línguas*]

CAIAQUE – barco pequeno de madeira e pele de animais [*Trava Línguas*]

CAVERNOSA – voz grossa, barulho, som das cavernas. [*Elmer e Passarão*]

DICIONÁRIO – Livro com todas as palavras que se podem dizer [*Projeto*]

DESANIMADO - triste [*O elefante diferente*]

DESATINADO – maluco, perdeu o juízo [*O elefante diferente*]

EMPOLEIRADO – estar pousado em cima, equilibrado no pau [Elmer e o Passarão]

ESPANTADO – ficar de boca aberta, admirado [?]

ESTAFADO – cansado [*O elefante diferente*]

FARRAPOS – roupa ou panos velhos. [*Ovos misteriosos*]

FLUTUAR – **é não ir ao fundo** [*Experiências sobre o estado da matéria*]

GELO - Frio, água em estado sólido. [*Experiências sobre o estado da matéria*]

GRUTA - caverna, buraco na montanha [*Elmer e o Passarão*]

HABITAT – é onde vivemos, nós e os animais. Pode ser na praia, na montanha, na selva, no deserto, nos rios. [Interações verbais].

INCOLOR – que não tem cor. [*Experiências sobre o estado da matéria*]

J -

LENTO – devagar. [Exploração Musical]

MISTERIOSOS –O que as pessoas não sabem, não conhecem, um bocado segredo. [*Ovos Misteriosos*]

MATA - Um campo grande que tem mato, floresta. [Ovos Misteriosos]
se pode dizer, falar, escrever. [interações verbais]

MATO – Plantas das florestas. [Interações verbais]

NAVIO – barco grande [Interações verbais].

O –

PÁLIDO – ficar branco, mais claro. [*Elmer e a cobra*]

PALRADOR – uma pessoa que fala muito. [*O elefante diferente*]

Q –

RAPTAR – roubar pessoas, levar sem elas quererem ir. [*Diogo*]

RÁPIDO – Depressa. [Exploração Musical]

ROUBAR – Tirar sem dizer à pessoa, levar sem pagar na loja. [Interações verbais]

RELINCHAR – como falam os cavalos. [Interações verbais].

RECOSTAR – encostar para trás [*O elefante diferente*]

RUÍDO – barulho, banzé [*O sapo é sapo*]

SOPRAR - Fazer vento com a boca. [*Experiências sobre o estado da matéria*]

TERRESTRE – Que vive no planeta Terra. [Interações verbais].

U –

VASCULHAR - procurar. [*O elefante diferente*]

VOLUME – som mais alto, som mais baixo [*Rodrigo*]

X -

9 | CONCLUSÕES

“Toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação” (Nóvoa, 1992, p. 31).

Relativamente aos objetivos propostos, pensamos que este projeto de formação traduziu-se num processo dinâmico e flexível, na medida em que se articularam um “conjunto de processos e estratégias que facilitaram a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (Marcelo, 2009, p. 44).

Nesta linha de pensamento, Torres e Mercado (2004) consideram que a pesquisa do professor é um paradigma relativamente novo de formação de professores. Os autores salientam, aliás, que a pesquisa do professor permite uma ligação entre o “pesquisador e o praticante”, inspirando-se na alegoria que Arendt (1906-75) para estabelecerem um nexos comparativo entre o espetador, que participa e é, cada vez mais, responsável pela vida política, e o autor. Em boa verdade, estes autores transmitem todos um pensamento de que será um objetivo urgente do professor ultrapassar a posição de alguém num estado passivo ou de espetador, para encarnar uma nova atitude na relação que promove entre a investigação e o sentido crítico contínuo sobre a sua prática. É uma perspectiva assumida dentro de um quadro alargado relacionado com metodologias participativas, nomeadamente a investigação ação e que faculta aos professores elevados graus de autonomia e uma visão construtivista do conhecimento (Cain & Milovic, 2010). Neste caso concreto, o aumento e diversidade lexical das crianças foi conseguido, mas também o aumento da sensibilidade auditiva e curiosidade em saber, fatores importantes para a formação integral das crianças ao longo da sua vida académica e no seu papel cívico. Ao mesmo tempo, não menos importante, este foi um ano particularmente rico porque permitiu aos professores (re) descobrirem novos caminhos para aprender a ensinar.

Concluiu-se, agora a distância, que este programa formativo superou as melhores expectativas, conforme revelaram os indicadores retirados das fontes de dados, sobretudo pela voz da Educadora de Infância que orientou o projeto no terreno e do trabalho realizado pelas crianças. A utilização frequente do software Audacity, ajudou de tal forma a envolver o grupo que se pode afirmar que contribuiu para envolver as crianças, motivá-las e elevá-las a um patamar que ainda não tínhamos conseguido fazê-lo. Fez com que os mais novos se interessassem e se tornassem participantes ativos; que os mais velhos se responsabilizassem mais,

porque as falhas também ficavam gravadas e constituíam uma oportunidade para refletir e melhorar.

A construção do dicionário permitiu compreender que não se tratava de uma coleção de vocábulos aleatórios: organizou a informação de tal forma que todos podiam ter acesso e consultar, pois não precisavam de saber ler e permitia até levá-lo para casa e partilhar com a família.

REFERÊNCIAS

Arbelaiz, A. M.; Correa Gorospe; J. M. **Can the Grammar of Schooling Be Changed?** In Computers & Education.2009. 53(1) p51-56

Beastall, L. Enchanting a disenchanted child: revolutionising the means of education using Information and Communication Technology and e-learning. **British Journal of Sociology of Education**, 2006. 27(1), p.97-110. doi: 10.1080/01425690500376758

Bound, H. **Vocational education and training teacher professional development: tensions and context.** Studies in Continuing Education, 2011. 33(2), p.107-119.

Cain, T.; Milovic, S. Action Research as a Tool of Professional Development of Advisers and Teachers in Croatia. **European Journal of Teacher Education**, 2010. 33(1), p.19-30.

Carr, W.; Kemmis, S. **Becoming critical: Knowing through action research.** Deakin University.1983

Costa, F. **Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal.** In: Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005). Educa & Ui&dCE, Lisboa: 2007. p 69-224.

Costa, F. (Ed.). **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador.** Carnaxide: Santillana, 2012

Costa, F., Rodrigues, Â., Peralta, H., Ramos, J. L., Sebastião, L., Maio, V., Ramos, A. **Competências TIC. Estudo de Implementação.** 2009. Vol. II.

Dabner, N., Davis, N., & Zaka, P. (2012). **Authentic Project-Based Design of Professional Development for Teachers Studying Online and Blended Teaching.** In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 2012. p 12(1) p 71-114.

Day, C. **New Lives of Teachers.** *Teacher Education Quarterly*, 2012. 39(1), p.7-26.

Day, C.; Flores, M. A.; Viana, I. Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. **European Journal of Teacher Education**,2007. 30(3), p.249-265.

Elliott, J. **Action research for educational change** (Vol. 49): Open University Press Buckingham, 1991.

Figueiredo, D. **Informática Educativa: uma Agenda de Investigação.** Viseu, Portugal: 2013. Acetatos não publicados. SIIE 2013, XV Simpósio Internacional de Informática Educativa.

Gomes, M., & Costa, F. **A Escola e a Agenda Digital Europeia.** Educação, Formação & Tecnologias. 2010. Disponível em: <http://eft.educom.pt>.

Hixon, E.; Buckenmeyer; J. **Revisiting technology integration in schools: Implications for professional development.** In: Computers in the Schools, 2009. 26(2), p.130-146.

Horta, M. **A formação de professores como percurso para o uso das TIC em actividades práticas pelos alunos na sala de aula.** Universidade de Lisboa: Lisboa: 2013

James, E. A. **A Study of Participatory Action Research as Professional Development for Educators in Areas of Educational Disadvantage.** Educational Action Research, 2006. 14(4), p.525-533.

Karagiorgi, Y.; Kalogirou, C.; Theodosiou, V.; Theophanous; M.; Kendeou, P. (2008). Underpinnings of Adult Learning in Formal Teacher Professional Development in Cyprus. **Journal of In-service Education**, 2008. 34(2), 125-146.

Latorre, A. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa** (Vol. 179): Booksurge Llc, 2003

Li, S. C. Social capital, empowerment and educational change: a scenario of permeation of one-to-one technology in school. **Journal of computer assisted learning**, 2010. 26(4), p.284-295.

Littlejohn, A. H. Improving continuing professional development in the use of ICT. **Journal of computer assisted learning**, 18(2), p.166-174. doi: 10.1046/j.0266-4909.2001.00224. 2002

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação** (8), p.7-22. 2009.

McNiff, J. **Action research: Principles and practice:** London: Routledge, 2013

Morgado, J.; Reis, M. **Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias.** 2007

Nabhani, M.; Bahous, R. **Lebanese Teachers' Views on "Continuing Professional Development"**. In: Teacher Development, 2010.14(2), p.207-224.

Neumann, D. **Training Teachers to Think Historically: Applying Recent Research to Professional Development.** In: History Teacher, 2012. 45(3), p.383-403.

Nóvoa, A. **Formação de professores e profissão docente.** Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992

Pedro, N. **Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e auto-eficácia dos professores.** Universidade de Lisboa, Lisboa: 2011

Pereira, L. **Conceções de literacia digital nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnológico de Educação.** Braga: Universidade do Minho. 2012

Perez, A. I.; Soto, E.; Servan, M. J. **Participatory Action Research and the Reconstruction of Teachers' Practical Thinking: Lesson Studies and Core Reflection.** In: An Experience in Spain. Educational Action Research, 2010.18(1), p.73-87.

Schön, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** 2000.

Schon, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action** (Vol. 5126): Basic Books, 1984.

Torres, M. N.; Mercado, M. **Living the Praxis of Teacher Education through**. 2004.

Teacher Research. **Scholar-Practitioner Quarterly**, 2(2), p.59-73.

Wells, J. Key design factors in durable instructional technology professional development. **Journal of Technology and Teacher Education**, 2007.15(1), p. 101-122.

Yeh, H.-C.; Yang, Y.-F. **Prospective Teachers' Insights towards Scaffolding Students' Writing Processes through**. Teacher-Student Role Reversal in an Online: 2011.

System. **Educational Technology Research and Development**. 59(3), p.351-368.

Viana, L. **Melhor falar para melhor ler**. Braga: Centro de Estudos da Criança, U.M. 2001.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação Pedagógica 20, 22, 40, 282, 333, 370

Adaptação 6, 127, 166, 176, 219, 220, 221, 222, 224, 230, 231, 249, 300

Aprendizagem 2, 3, 4, 5, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 36, 37, 43, 46, 49, 54, 66, 68, 70, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 102, 105, 109, 110, 117, 119, 155, 163, 171, 179, 180, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 229, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 307, 308, 312, 313, 315, 316, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 344, 345, 346, 350, 352, 356, 361, 362, 364, 368, 371

Avaliação 4, 8, 14, 44, 46, 49, 50, 51, 55, 62, 126, 130, 139, 140, 180, 203, 206, 213, 214, 219, 224, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 268, 269, 291, 295, 301, 312, 319, 331, 335, 349, 350, 352, 355, 381

C

Campos de Experiências 87, 88, 89, 90, 92

Consciência Fonológica 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Corpo 25, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 100, 159, 167, 182, 189, 190, 195, 306, 351, 376

Crianças 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 69, 70, 72, 74, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 124, 134, 160, 165, 181, 320, 362, 369, 371

D

Desenvolvimento 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 17, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 117, 119, 120, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 139, 149, 150, 158, 160, 163, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 188, 189, 198, 199, 201, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 228, 229, 236, 240, 241, 242, 247, 248, 249, 253, 273, 283, 286, 290, 294, 310, 311, 312, 314, 315, 317, 320, 321, 324, 327, 328, 330, 334, 335, 338, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 350, 351, 360, 366, 368, 371, 375

Desenvolvimento humano 97, 139, 164, 345

Desenvolvimento profissional docente 64, 66, 67, 68, 76

Didática 25, 28, 148, 149, 150, 151, 155, 168, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 244, 251, 292, 307, 308, 340, 362

Digital 64, 65, 68, 75, 76, 249, 250, 329, 336, 346, 360, 365, 373, 374, 375

Docência universitária 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218

Docente universitário 199, 207, 208, 209, 213

E

Educação Física 35, 174, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 286
Educação Infantil 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 109, 110, 126, 134, 156, 181, 323, 326
Educação Matemática 148, 156
Educação Profissional e Tecnológica 121
Ensino de Ciências 148, 149, 157, 159, 161, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 182, 184, 185, 186
Ensino de Estatística 148, 150, 155
Ensino Médio 14, 23, 100, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 140, 143, 148, 149, 150, 151, 156, 173, 175, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 221, 230, 291, 295, 297, 298, 299
Ensino superior 24, 115, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 232, 233, 235, 243, 244, 246, 248, 284, 286, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 308, 326, 350, 355
Ensino Técnico 111, 112, 119, 121, 126
Escola Família Agrícola 157, 158, 168
Escola Pública 1, 20, 32, 33, 43, 140, 149, 151, 177, 322, 372
Escolas públicas 21, 22, 116, 117, 119, 131, 134, 135, 136, 169, 170, 171, 172, 298, 326
Estudantes primeiroanistas 219, 221, 231
Evasão Escolar 111, 112, 113, 115, 118, 127

F

Família 1, 14, 17, 18, 22, 30, 31, 46, 57, 61, 62, 75, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 110, 133, 139, 144, 152, 157, 158, 160, 164, 168, 230, 295
Finanças 52, 54, 56
Fonoaudiologia 1, 2, 5, 7, 8, 50
Formação profissional 64, 65, 68, 116, 123, 130, 160, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 290, 318, 361, 368

G

Gestão escolar 9, 10, 11, 12, 16, 18, 32, 326

I

Infância 2, 12, 22, 23, 24, 33, 35, 40, 52, 54, 64, 65, 69, 70, 74, 78, 79, 82, 84, 86, 94, 97, 99, 126, 134, 156, 162, 177
Intus Forma 52, 53, 55, 63

J

Jogo 6, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 95, 190, 377, 379

L

Leitura 3, 4, 5, 7, 8, 64, 68, 69, 87, 88, 101, 102, 174, 175, 211, 303, 311, 317, 321, 329, 356, 364, 370

M

Médio Mearim-MA 169

Mercantilização da educação 121, 127, 130, 131, 132, 311

O

Oralidade 62, 64, 69

P

Percepção 2, 60, 61, 78, 81, 84, 85, 86, 139, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 224, 225, 230, 252, 282, 314, 374

Pio XII-MA 157, 158, 159, 160, 168, 172, 177

Política educacional 17, 112, 117, 118, 121, 124, 132

Políticas educacionais 9, 95, 125, 126, 129, 130, 132, 318

Práticas Educativas 9, 198, 328, 330, 338, 339

Práticas Pedagógicas 21, 23, 26, 69, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 224, 243, 290, 303, 306, 333, 334, 345, 346, 355, 366

Prematuro 44, 45

Professores de Educação Infantil 87

Professor-performer 34, 39, 41

R

Reforma do Ensino Médio 111, 113, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 187, 188, 189, 192

Reformas educacionais 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 312

Representações 120, 155, 219, 221, 224, 225, 227, 230, 231, 232

S

São Roberto-MA 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 181, 182, 184, 185

Satubinha-MA 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 180, 181, 182, 185

Sequência Didática 148, 149, 150, 151, 155

V

Vocabulário 3, 4, 64

